



TAMPEREEN
AMMATTIKORKEAKOULU

ILMIÖITÄ IHMETTELEMÄSSÄ

Ilmiöpohjaisen pedagogiikan toteuttaminen ja kehittä-
minen varhaiskasvatuksessa

Hanna Stenroos



Opinnäytetyö
Marraskuu 2017
Sosiaalialan koulutusohjelma
Sosionomi, ylempi AMK

TIIVISTELMÄ

Tampereen ammattikorkeakoulu
Sosiaalialan koulutusohjelma
Sosionomi, ylempi AMK

STENROOS HANNA:

Ilmiöitä ihmettelemässä

Ilmiöpohjaisen pedagogiikan toteuttaminen ja kehittäminen varhaiskasvatuksessa

Opinnäytetyö 95 sivua, joista liitteitä 6 sivua
Marraskuu 2017

Ilmiöpohjainen pedagogiikka on noussut viime vuosina esiin erityisesti perusopetuksessa. Varhaiskasvatuksessa pedagogiset ja oppimiseen liittyvät näkökulmat ovat korostuneet uuden varhaiskasvatuslain ja valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman julkistamisen myötä. Uudessa varhaiskasvatussuunnitelmassa ei mainita suoraan ilmiöpohjaista pedagogiikkaa, mutta siinä on selkeästi ilmiöpohjaiseen oppimiseen liittyviä kohtia, kuten ajatukset laaja-alaisesta oppimisesta. Ilmiöpohjainen pedagogiikka perustuu ajatukseen siitä, että lapsi hahmottaa maailman kokonaisuuksiksi eli ilmiöiksi, ja näitä ilmiöitä lähdetään tutkimaan heidän kiinnostustensa mukaan. Ilmiöihin tutustutaan aidoissa konteksteissa. Tässä tutkimuksessa ilmiöpohjaista pedagogiikka lähestytään erityisesti konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja John Deweyn ajatusten kautta. Lisäksi teoriataustassa käsitellään tutkivaa sekä ongelma-perustaista oppimista, jotka voidaan nähdä ilmiöpohjaisen opettamisen metodeina.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää yhden tamperelaisen päiväkodin henkilökunnan käsityksiä ja kokemuksia ilmiöpohjaiseen pedagogiikkaan liittyen sekä kehittää päiväkodin toimintatapoja ja oppimisympäristöjä ilmiöpohjaista oppimista tukeviksi. Tutkimus oli laadullinen ja se toteutettiin pitkälti toimintatutkimuksellisella otteella siten, että henkilökunta oli osallisena kehittämistyössä. Tutkimuksen aineisto koostuu kyselyiden vastauksista, tulevaisuusverstaan tuotoksista, palaverimuistioista sekä haastatteluaineistosta. Kaikki aineisto analysoitiin sisällönanalyysin keinoin.

Tulosten perusteella ilmiöpohjaisen pedagogiikan keskiössä on tutkimuksen kohteena olleessa päiväkodissa lapsilähtöisyys sekä teemojen ja aihealueiden parissa toimiminen. Ilmiöpohjaisessa pedagogiikassa aikuisen rooliin kuuluu lasten kuuleminen, aktiivinen läsnäolo ja oppimisen mahdollistaminen. Lapset osallistuvat toiminnan suunnitteluun, tutkivat, ihmettelevät ja kokeilevat. Oppimisympäristöt huomioidaan hyvin, ja kasvattajien tehtävä on rakentaa niistä innostavia ja motivoivia. Luonto nähdään merkittävänä ilmiöpohjaisena oppimisympäristönä. Haasteen ilmiöpohjaisen pedagogiikan toteuttamiselle tuottavat erityisesti aikuisten ja lasten suhdeluvut, resurssien puute sekä kasvattajien asenteet. Ilmiöpohjaisen pedagogiikan toteuttaminen vaatii aikaa ja läsnä olevaa henkilökuntaa.

Tutkimuksen kohteena olleessa yksikössä ja mahdollisesti myös laajemmin varhaiskasvatuksessa olisi tarpeen hahmotella tarkemmin omaa ilmiöpohjaisen toiminnan mallia, kiinnittää huomiota lasten aktiiviseen ja reflektiiviseen oppimiseen sekä saada henkilökunta sitoutumaan ilmiöpohjaisen pedagogiikan toteuttamiseen ja kehittämiseen.

Asiasanat: ilmiöpohjainen pedagogiikka, konstruktivistinen oppimiskäsitys, tutkiva oppiminen, ongelma-perustainen oppiminen

ABSTRACT

Tampereen ammattikorkeakoulu
Tampere University of Applied Sciences
Master degree Programme in Social Services

HANNA STENROOS:

Wondering Phenomenons

Developing and Implementing Phenomenon Based Pedagogy in Early Childhood Education

Master's thesis 95 pages, appendices 6 pages
November 2017

Phenomenon based pedagogy has been a current topic, especially in elementary school. In early childhood education aspects of pedagogy and learning have been emphasized since The new Early Childhood Education law and The Early Childhood Education Plan have been published. In The Early Childhood Education Plan term has not been exactly used. Nevertheless, phenomenon based learning can be seen as a current issue also in daycare at the moment, because the Early Childhood Education Plan includes many elements which are essential in phenomenon based pedagogy. Phenomenon based pedagogy is based on the assumption that child perceive world as holistic phenomenons. These phenomenons are explored based on children's interests. In this study phenomenon based pedagogy is part of the concepts of constructivistic learning, inquiry-based learning and problem-based learning.

The aim of this study was to research the personnel's perceptions and experiences of phenomenon based pedagogy and after that develop working methods and learning environments in Sampo-Domus daycare center. The study was qualitative action research and the personnel was participated in developmental work. The data was collected through survey, future workshop, pedagogical meetings and interviews. All the data was content analysed.

The results show that in Sampo-Domus daycare center phenomenon based pedagogy is child-centred and phenomenon based action is based on themes or topics. Adult's tasks are to listen, to be actively present and to enable children's learning. Children participate in planning, explore and marvel. Learning environments are properly considered and pedagogue's duty is to construct stimulating and motivating environments. Nature is seen as a significant phenomenon based learning environment. Phenomenon based action's main obstacles are big groups, lack of resources and pedagogue's attitudes. Phenomenon based action requires time and present personnel.

This study shows that there is a need for a model or procedure which would guide phenomenon based action. More attention could be paid to children's active and reflective learning process and how to engage personnel to develop and put into practice phenomenon based pedagogy.

Key words: phenomenon based pedagogy, constructivistic learning, inquiry-based learning, problem-based learning

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	6
2	TUTKIMUKSEN TAUSTA, TARKOITUS, TEHTÄVÄT JA TAVOITTEET 9	
2.1	Tutkimuksen tausta, varhaiskasvatuksen kehittäminen	9
2.2	Tarkoitus, tehtävät ja tavoitteet.....	11
3	ILMIÖPOHJAISEN PEDAGOGIIKAN TAUSTAT	13
3.1	Ilmiöpohjainen oppiminen ja pedagogiikka	13
3.2	Konstruktivistinen oppimiskäsitys.....	16
3.2.1	Konstruktivistisen oppimisen suuntauksia.....	16
3.2.2	Lapsi aktiivisena ja kokemuksellisenä oppijana	17
3.2.3	Aikuisen ohjaava rooli	20
3.2.4	Oppimisen sosiaalisuus	21
3.2.5	Konstruktivistiset käytännöt	22
3.2.6	Oppimisympäristön merkitys	24
3.3	Ongelmaperustainen ja tutkiva oppiminen	25
4	TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET VALINNAT JA TOTEUTUS	29
4.1	Toimintatutkimus.....	30
4.2	Tutkimuksen menetelmät ja toteutus	31
4.2.1	Laadullinen lomakekysely	31
4.2.2	Tulevaisuusverstaas	33
4.2.3	Pedagogiset palaverit	37
4.2.4	Loppuhaastattelut	38
4.3	Aineistojen analyysi.....	40
5	ILMIÖPOHJAISEN PEDAGOGIIKAN JÄLJILLÄ –KÄSITYKSIÄ, KOKEMUKSIA JA KÄYTÄNTEITÄ	43
5.1	Ilmiöpohjaisen pedagogiikan perusta	43
5.1.1	Toiminnan lapsilähtöisyys	44
5.1.2	Aihealueiden tai teemojen parissa toimiminen	48
5.2	Aikuisen rooli ja tehtävät.....	50
5.2.1	Aktiivinen läsnäolo	51
5.2.2	Lasten havainnointi ja kuuleminen	53
5.2.3	Aikuinen monipuolisen oppimisen mahdollistajana	54
5.3	Tutkimista ja oppimista	56
5.3.1	Aktiiviset tutkimisen ja oppimisen tavat.....	57
5.3.2	Ympäristön merkitys.....	59
6	ILMIÖPOHJAISEN PEDAGOGIIKAN HAASTEET JA MAHDOLLISUUDET	60

6.1	Ilmiöpohjaisen pedagogiikan haasteet ja ongelmakohdat.....	60
6.2	Unelmia ilmiöpohjaisen pedagogiikan toteuttamisesta	63
6.3	Pienin askelin kohti konkretiaa	65
7	TUTKIMUKSEN YHTEENVETO JA POHDINTAA.....	69
7.1	Keskeisimpien tulosten yhteenvetoa.....	69
7.2	Ilmiöpohjainen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa -pohdintaa ja jatkotutkimusaiheita.....	75
7.3	Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden tarkastelua	80
7.4	Ajatuksia opinnäytetyöprosessista	83
	LÄHTEET	85
	LIITTEET	89
	Liite 1. Alkukysely	89
	Liite 2. Tulevaisuusverstaan aikataulu ja kysymykset	90
	Liite 3. Esimerkki aineiston luokittelusta.....	92
	Liite 4. Palaveriaineiston analyysiesimerkki.....	94

1 JOHDANTO

Ilmiöpohjainen pedagogiikka on noussut viime vuosina vahvasti esiin. Erityisesti perusopetuksen kohdalla ilmiöpohjainen oppiminen ja opetus korostuivat, kun opetussuunnitelman perusteita uusittiin vuonna 2016. Uudessa opetussuunnitelmassa puhutaan ilmiöpohjaisesta oppimisesta, monialaisista oppimiskokonaisuuksista ja yhdessä oppimisesta (Tutkiva oppiminen ja ilmiöpohjaisuus 2017). Myös valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet julkaistiin vuonna 2016, ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteissakin on nähtävissä ilmiöpohjaiseen pedagogiikkaan viittaavia kohtia, vaikka itse ilmiöpohjaisuutta ei tosin mainita. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet esimerkiksi pohjautuvat oppimiskäsitykseen, jonka mukaan lapsi on aktiivinen ja kokonaisvaltainen oppija. Oppimista tapahtuu kaikkialla ja siinä yhdistyvät tiedot, taidot, toiminta, tunteet, aistihavainnot, keholliset kokemukset ja ajattelu. Suunnitelman perusteissa mainitaan myös laaja-alaisen osaamisen tarve. Kasvaminen, opiskelu, työntekeä ja kansalaisena toimiminen edellyttävät nyky-yhteiskunnassa tiedon- ja taidonalat ylittävää ja niitä yhdistävää osaamista. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on ollut elokuusta 2017 lähtien velvoittava asiakirja, mikä on merkittävä muutos entiseen. Yhtenä muutoksen tärkeänä tavoitteena on taata kaikkien lasten oikeus varhaiskasvatukseen ja elinikäiseen oppimiseen. Tarkoitus on, että varhaiskasvatus on osa elinkäistä kasvun ja oppimisen polkua. (Lapsen oikeus hyvään varhaiskasvatukseen uudistuksen lähtökohtana, 2017.) Pedagogiikan ja oppimisen näkökulmat ovat korostuneesti ja ansaitusti esillä juuri nyt myös varhaiskasvatuksessa.

Vaikka ilmiöpohjainen pedagogiikka on ollut jossakin määrin tapetilla erityisesti viime vuosina, se ei ole -ainakaan varhaiskasvatuksessa- aivan uusi asia. Esimerkiksi Kasvokain -lehden artikkelissa tuodaan esille, että ilmiölähtöinen oppiminen on päiväkodeissa jo tuttu tapa toimia, eikä toimintakulttuuriin näin ollen tarvitse tehdä erityisesti muutoksia. Pikemminkin ylempien opinportaiden toimintatapojen voidaan nähdä lähestyvän ilmiöpohjaisuuden korostumisen myötä alempien opinportaiden toimintatapoja. (Askelia kohti ilmiölähtöisyyttä 2016, 10.) Tämä on varmasti totta, ja monilta osin ilmiölähtöinen pedagogiikka onkin tuttua päiväkodeissa. Tätä ei kuitenkaan tuoda liiemmin esille ja luultavasti ilmiöpohjaista pedagogiikkaa voisi toteuttaa varhaiskasvatuksessa enemmän ja tie-

toisemmin. Aihe on ollut ajankohtainen myös Tampereen kaupungin varhaiskasvatuksessa, se oli esimerkiksi aiheena keväällä 2016 johtajien koulutuspäivässä, jossa käytiin läpi, mitä ilmiöpohjaisuus on ja kuinka sitä voidaan toteuttaa.

Tutkimukseni on johdattanut minut tutustumaan ilmiöpohjaisen oppimisen käsitteeseen ja pohtimaan sen rajoja. Ilmiöpohjaisuudesta on tullut lähes muotikäsite, mutta vain vähän on avattu sitä, mitä käsitteen taustalla on ja mitä sillä oikeastaan tarkoitetaan. Heti tutkimukseni alussa sain huomata, että aiheeseen liittyviä teorioita ja varsinkaan tutkimuksia ei oikeastaan löydy lainkaan, joten suurimmaksi osaksi lähestyin ilmiöpohjaista pedagogiikka sen lähikäsitteiden, kuten konstruktivistien oppimiskäsityksen, ongelmallaisen ja tutkivan oppimisen kautta. Ilmiöpohjaisen pedagogiikan taustalla vaikuttavat vahvasti myös John Deweyn kasvatusajatukset, jotka ovat oleellinen osa tämän tutkimuksen teoreettista viitekehystä.

Tein opinnäytetyöni Sampo-Domuksen päiväkodille, joka on yksi Tampereen kaupungin kunnallisista päiväkodeista. Sampo-Domuksen päiväkodin toiminnassa painottuvat vahvasti liikunta ja luovuus. (Sammon päiväkotit 2017.) Päiväkodissa on yhteensä 102 hoitopaikkaa 0-6 -vuotiailla lapsilla ja henkilökuntaan kuuluu kahdeksan lastentarhanopettajaa, 16 lastenhoitajaa sekä heidän lisäksi avustajia ja päiväkodin johtaja. Ilmiöpohjaisen pedagogiikan toteuttamisessa tulisi näkyä päiväkodin liikuntapainotteisuus. Myös lasten luovuus, heidän omat ideansa ja luovat ajatuksensa kuullaan sekä otetaan huomioon toiminnassa. Tarkoitus on lisäksi ”herätellä” kysymysten ja pohdintojen kautta lasten ajatuksia ja ideoita sekä rohkaista heitä kokeilemaan uutta.

Ilmiöpohjainen pedagogiikka on ollut kehittämisen kohteena yksikössä jo keväällä 2016, ja opinnäytetyöni tarkoituksena on jatkaa jo tehtyä kehittämistyötä. Ilmiöpohjaisesta pedagogiikasta on pidetty aiemmin henkilökunnalle luento ja heitä on kannustettu pohtimaan sekä kokeilemaan ilmiöpohjaisuuteen perustuvia työtapoja. Ilmiöpohjaiseen pedagogiikkaan perustuvia työtapoja ei kuitenkaan ole päiväkodissamme kehitetty ja kokeiltu kovin suunnitelmallisesti, tätä puutetta opinnäytetyöni on tarkoitus paikata. Lisäksi päiväkodin henkilökunta on jo osin vaihtunut kevästä 2016, joten oli lisäksi syytä kartoittaa ja kerrata heidän kanssaan, mitä ilmiöpohjaisella pedagogiikalla tarkoitetaan.

Opinnäytetyön aihetta etsiessäni tartuin innolla päiväkotimme johtajan ajatukseen siitä, että yksikössämme alettaisiin kehittää ilmiöpohjaisuuteen perustavia työtapoja, ja voisin tehdä opinnäytetyöni aiheesta. On ollut hyvin mielenkiintoista koettaa löytää määritelmiä ja rajoja käsitteelle, jota on avattu kirjallisuudessa ja tutkimuksissa suhteellisen vähän, varsinkaan varhaiskasvatuksen osalta. Kiinnostavaa oli toki myös lähteä tutkimaan päiväkotimme henkilökunnan käsityksiä ilmiöpohjaisuudesta sekä ideoimaan, millä tavoin ilmiöpohjaisuus voisi näkyä päiväkotimme arjessa enemmän. Tarkoituksena oli siis kehittää päiväkotimme toimintatapoja yhä paremmin ilmiöpohjaista oppimista tukeviksi. Lähestymistapani oli toimintatutkimuksellinen ja aineistoa keräsin muun muassa kyselyn ja haastatteluiden avulla. Opinnäytetyöni linkittyi vahvasti omaan työhöni ja tarjosi itselleni oppimiskokemuksia, jotka liittyvät käytännön kehittämistyöhön.

2 TUTKIMUKSEN TAUSTA, TARKOITUS, TEHTÄVÄT JA TAVOITTEET

Tutkimuksen taustat perustuvat pitkälti siihen, kuinka varhaiskasvatuksessa on viime vuosina alettu painottaa yhä enemmän pedagogiikkaa sekä varhaiskasvatusta tutkimusperustaisena toimintana. Lisäksi huomionarvoista on se, että varhaiskasvatusta ohjaava lainsäädäntöä on uudistettu ja uudet valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ovat juuri julkaistu. Tutkimus on osa kohteena olevan päiväkodin kehittämistoimintaa, jonka tavoitteena on pedagogiikan esiin nostaminen ja kehittäminen, mikä on erityisen ajankohtaista juuri nyt, kun varhaiskasvatuksen asiakirjoja on uudistettu. Luvun lopussa kerrotaan tarkemmin tutkimuksen tarkoitus, tehtävät ja tavoitteet.

2.1 Tutkimuksen tausta, varhaiskasvatuksen kehittäminen

Varhaiskasvatusta ohjaavia asiakirjoja ovat valtakunnallinen varhaiskasvatuslaki sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Uusi varhaiskasvatuslaki astui voimaan 1.8.2015 ja siinä oleellista on esimerkiksi se, että varhaiskasvatus korvaa käsitteenä päivähoidon. Uudessa laissa varhaiskasvatusta ja sen tavoitteita on määritelty aiempaa tarkemmin, ja siinä painotetaan pedagogiikkaa. (Alila 2016.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on Opetushallituksen syksyllä 2016 antama määräys, jonka mukaan paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat laaditaan ja toteutetaan. Se on siis varhaiskasvatuksen järjestäjiä oikeudellisesti velvoittava asiakirja. Tarkoituksena on luoda edellytykset varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten kokonaisvaltaiselle kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle. Varhaiskasvatus ja esiopetus muodostavat perusopetuksen kanssa lapsen kehityksen ja oppimisen kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden ja luovat mahdollisuudet elinikäiselle oppimiselle. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 4, 12-13.) Varhaiskasvatuksen vaikutuksien on tarkoitus näkyä myönteisenä oppimiseen suuntautumisena ja lisäksi koulupolun sujuvuutena. Oleellista tässä on varhaiskasvatuksen laadukkuus, jolla on myönteinen merkitys niin yksilö- kuin yhteiskuntatasolla. (Karila 2016, 5-6.) Voisi siis nähdä, että jo päiväkodissa olisi tärkeä osaltaan painottaa ilmiöpohjaiseen oppimiseen perustuvia opetus- tai toimintatapoja, koska myös kouluissa opetus pohjautuu yhä enemmän ilmiöpohjaisuuteen. Näin jo päiväkodissa kiinnitettäisiin huomio siihen, millaista oppista tuetaan ja millä keinoin se tehdään, ja tätä kautta luotaisiin pedagogisilta menetelmiltään yhtenäistä opintopolkua.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet pohjautuvat oppimiskäsitykselle, jonka mukaan lapsi oppii, kasvaa ja kehittyy vuorovaikutuksessa ihmisten ja oman ympäristönsä kanssa. Lapsi nähdään aktiivisena toimijana, joka on synnynnäisesti utelias ja halukas oppimaan asioita. Oppimisen lähtökohtina tulisi varhaiskasvatussuunnitelman mukaan olla lasten omat kokemukset sekä heidän mielenkiinnon kohteensa. Tärkeitä seikkoja ovat ihmettely, oivaltaminen ja oppimisen ilo. Tarkoitus on luoda laaja-alaista osaamista, joka tarkoittaa tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon kokonaisuutta. Laaja-alaisen osaamisen kehitykseen vaikuttaa se, millä tavoin päiväkodissa toimitaan, miten eri oppiympäristöjä käytetään hyväksi ja kuinka lasten oppimista tuetaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 14-16.) Erityisesti varhaiskasvatussuunnitelman oppimiskäsityksen voi nähdä olevan yhtenäinen ilmiöpohjaisen ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen kanssa, kuten myöhemmin käy ilmi. Vaikka uudessa varhaiskasvatussuunnitelmassa ei siis mainita ilmiöpohjaista oppimista tai pedagogiikkaa, siinä painotetaan ilmiöpohjaisuuteen liittyviä seikkoja.

Huomioitavaa on, että varhaiskasvatukseen ja sen kehittämiseen on kiinnitetty entistä enemmän huomiota niin Suomessa kuin maailmanlaajuisesti viime vuosikymmenen ajan. Poliittisesta mielenkiinnosta varhaiskasvatusta kohtaan kertoo se, että esimerkiksi Maailmanpankin ja YK:n kaltaiset organisaatiot ja eri maiden hallitukset ovat ottaneet varhaiskasvatuksen kehittämisen kohteeksi. Konkreettisesti kiinnostus näkyy muun muassa varhaiskasvatuksen laatua ja järjestämistä koskevinä suosituksina. (Karila 2016, 6.) Suomessa ollaan tosiaan edetty suositusten antamisesta normatiivisesti velvoittavan asiakirjan laadintaan, mikä voidaan nähdä hyvinkin merkittävänä seikkana. Lisäksi osaltaan merkittävää on se, että päivähoidon ja varhaiskasvatuksen hallinto ja ohjaus siirtyivät jo joitakin vuosia sitten sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriöön. Varhaiskasvatuksen sisällöllinen ohjaus siirtyi vuonna 2015 Opetushallitukselle. (Karila 2016, 6.)

Varhaiskasvatuksessa painottuu siis yhä enemmän pedagogiikka, se ei ole vain päivähoitoa. Sen on tarkoitus olla tavoitteellista ja suunnitelmallista toimintaa, joka tukee lapsen kehitystä ja oppimista. Varhaiskasvatus nähdään nykyään koulutusjärjestelmämme kivi-jalkana ja huomio on sujuvasti etenevässä opinpolussa (Uudet varhaiskasvatussuunnitelmat -Mikä muuttuu?.) Kun päivähoitoa rakennettiin maahamme, yhteiskunta ja päivähoi-

don järjestämistä ohjaava ideologia olivat kuitenkin aivan erilaiset. Aiemmin päivähoi-
don taustalla vaikuttivat hyvin voimakkaasti lastensuojelulliset sekä työvoima- ja sosiaa-
lipoliittiset päämäärät. Laadulliseen, toiminnan sisällölliseen ja varhaispedagogiikan ke-
hitykseen on kiinnitetty aiemmin paljon vähemmän huomiota. Varhaiskasvatuksen peda-
gogiikan ohjauksen taustalta on puuttunut johdonmukaisuus ja pitkäjänteisyys, ja tämä
on johtanut pahimmillaan varhaiskasvatuksen laadun epätasaisuuteen. Yhteiskunta on
kuitenkin muuttunut ja tutkimustieto lapsen varhaisvuosien merkityksestä korostunut, jo-
ten näkemykset varhaiskasvatuksesta ja sen pedagogiikastakin ovat nousseet voimak-
kaasti esille. (Alila, Eskelinen, Estola, Kahiluoto, Kinos, Pekuri, Polvinen, Laaksonen &
Lamberg 2014, 54, 57.)

Voisi sanoa, että vihdoin varhaiskasvatus saa sille kuuluvan aseman ja arvostuksen. Ka-
rila (2016) kuitenkin toteaa, että lasten oppimisen pedagoginen tukeminen osana varhais-
kasvatuksen arkea vaatii vielä varhaiskasvatuksen ammattilaisilta uuden oppimista ja
ajattelutapojen kyseenalaistamista (Karila 2016, 43). Lisäksi on tärkeää, että suomalainen
ja kansainvälinen tutkimustieto saataisiin palvelemaan yhä tehokkaammin varhaiskasva-
tuksen kehittämistä ja sitä koskevaa päätöksentekoa. Varhaiskasvatuksen toimintakult-
tuurin kuuluisi pohjautua tieteelliseen tutkimukseen eli sen tulisi nykyään olla tutkimus-
perustaista toimintaa. (Alila ym. 2014, 58.) Pedagogiikan painottuminen, sen kehittämi-
nen ja jopa sen muuttaminen vaatii siis päivähoi-
don työntekijöiltä reflektiivisyyttä ja ylei-
sesti tutkimuksellista kehittämistyötä arjen pedagogiikan ja toiminnan taustalle. Tämän
opinnäytetyön voi nähdä tukevan molempia tavoitteita.

2.2 Tarkoitus, tehtävät ja tavoitteet

Opinnäytetyöni tarkoituksena on selvittää yksikköemme henkilökunnan käsityksiä ja ko-
kemuksia ilmiöpohjaisesta pedagogiikasta ja tämän jälkeen kehittää henkilökunnan
kanssa päiväkotimme pedagogiikkaa ja oppimisympäristöjä ilmiöpohjaista oppimista tu-
keviksi. Aluksi kartoitin työntekijöiden käsityksiä ja kokemuksia ilmiöpohjaisesta peda-
gogiikasta. Kyselyn perusteella arvioin, kuinka paljon käsitettä tulisi avata henkilökun-
nalle ja valmistelin arvioinnin pohjalta alustuksen ilmiöpohjaisesta pedagogiikasta suun-
nittelupäiväämme. Suunnittelupäivän tavoitteina oli pohtia ilmiöpohjaisen pedagogiikan
haasteita ja mahdollisuuksia ja tätä kautta selvittää, kuinka toimintaa ja oppimisympäris-
töjä voisi kehittää ilmiöpohjaisen pedagogiikan mukaisiksi.

Opinnäytetyöni tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia käsityksiä ja kokemuksia päiväkodin työntekijöillä on ilmiöpohjaisesta pedagogiikasta ja oppimisesta?
2. Millainen on aikuisen ja millainen lapsen rooli ilmiöpohjaisessa pedagogiikassa?
3. Mitä haasteita ja mahdollisuuksia ilmiöpohjaisen pedagogiikan toteutumiselle varhaiskasvatuksessa koetaan olevan?
4. Millä tavoin ilmiöpohjaista pedagogiikkaa voidaan toteuttaa varhaiskasvatuksessa?

Opinnäytetyöni tavoitteena on kehittää päiväkotimme toimintaa ja pedagogiikkaa yhdessä työntekijöiden kanssa. Tehtävänä oli luoda ensinnäkin niin sanotusti yhteistä näkemystä siitä, mitä ilmiöpohjainen pedagogiikka on ja mikä sen toteuttamista estää ja mahdollistaa. Tämän jälkeen tarkoituksena on kehittää yhdessä ajatuksia ja ideoita siitä, miten ilmiöpohjaista pedagogiikkaa voisi toteuttaa yhä kokonaisvaltaisemmin päiväkodin arjessa. Hyötyjinä näen erityisesti lapset, mutta tärkeää on myös se, että aikuiset saavat opinnäytetyöni kautta tilaisuuden reflektoida ja kehittää omaa työtään ja toimintaansa. Yhtenä tärkeänä tavoitteena on siis se, että työyhteisömme saa kehittämistyön kautta uusia ajatuksia, ideoita ja toimintamalleja.

3 ILMIÖPOHJAISEN PEDAGOGIIKAN TAUSTAT

Ilmiöpohjaista pedagogiikan taustat ovat moninaiset ja ulottuvat melko kauas historiaan. Tässä luvussa kuvataan aluksi, mitä ilmiöpohjaisella pedagogiikalla yleensä tarkoitetaan eli määritellään käsitettä sekä rajataan sitä tämän tutkimuksen osalta. Tämän jälkeen avataan tutkimuksen rajauksen mukaisesti ilmiöpohjaisen pedagogiikan taustoja, kuten konstruktivistista oppimiskäsitystä.

3.1 Ilmiöpohjainen oppiminen ja pedagogiikka

Ilmiöpohjaisessa pedagogiikassa oppiminen perustuu kokonaisvaltaisiin todellisen maailman ilmiöihin, ja näihin ilmiöihin tutustutaan aidossa ympäristöissä ja asiayhteyksissä (Ilmiöopas 2014, 9). Sanalla ”ilmiö” tarkoitetaan yleensä aistein havaittavaa luonnon tai yhteiskunnan tapahtumaa, joka on konkreettinen ja myös konkreettisesti tutkittavissa. (Evinsalo 2017, 10). Sen voi tosin määritellä myös esimerkiksi kulttuuriseksi instituutioksi tai jopa illuusioksi, jolla ei ole reaali maailman vastetta eli ilmiö voisi olla niin fyysinen kuin käsiteellinen. Ilmiöpohjaisessa pedagogiikassa se on kuitenkin asia, joka liittyy yhteen käytännön kokemukset, teoretiedot, käsitteet sekä eri taitojen opettelu (Ilmiöopas 2014, 9). Ilmiöpohjainen pedagogiikka perustuu ajatukseen siitä, että lapsi hahmottaa maailman ”eheiksi” kokonaisuuksiksi eli ilmiöiksi. Näitä ilmiöitä lähdetään tutkimaan heidän kiinnostustensa mukaan ja haetaan vastauksia kysymyksiin, joita se herättää lapsissa. (Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2005, 276.)

Ilmiöpohjainen oppiminen on lähellä eheyttämisen ajatusta, ja koulumaailmassa puhutaan usein opetuksen sisällön eheyttämisestä sekä monialaisista oppimiskokonaisuuksista. (Evinsalo 2017, 8; Mykrä 2017, 9.). Eheyttämisen tarkoituksena on järjestää opittavat asiat mielekkäiksi ja järkeviksi kokonaisuuksiksi, jotka auttavat lasta ymmärtämään laajojakin ilmiöitä. Samalla hylätään perinteinen ja jäykkä oppiainejako. Eheyttämistä voidaan perustella esimerkiksi muuttuneella käsityksellä tiedosta. Ajatellaan, että tieto on dynaamista ja jatkuvasti muuttuvaa. Lisäksi nähdään oleellisen tärkeänä, että lapsi oppii rakentamaan omaa tietämystään ja esittämään kysymyksiä. Eheyttämistä puoltaa myöskin se, ettei tiukan oppiainejaon nähdä tukevan lapsen kokonaisvaltaista oppimista yhtä

hyvin kuin luonnolliset kokonaisuudet. Lapsi tarkastelee maailmaa eriytymättöminä kokonaisuuksina. (Hellström 2008, 55.) Nämä kokonaisuudet liittyvät lasten elämänpiiriin, mutta ajatuksena on, että lasten maailmankuvat myös laajenevat ja jäsentyvät. Eheyttävässä opetuksessa otetaan huomioon eri tiedonalueet ja niitä tarkastellaan osana yhdessä valittua kokonaisuutta eli opittava aines käsitellään lapsille merkityksellisten teemojen tai projektien parissa. Tällainen lähestymistapa mahdollistaa lapsille oppimisen heille luontevalla tavalla. (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 100-101.)

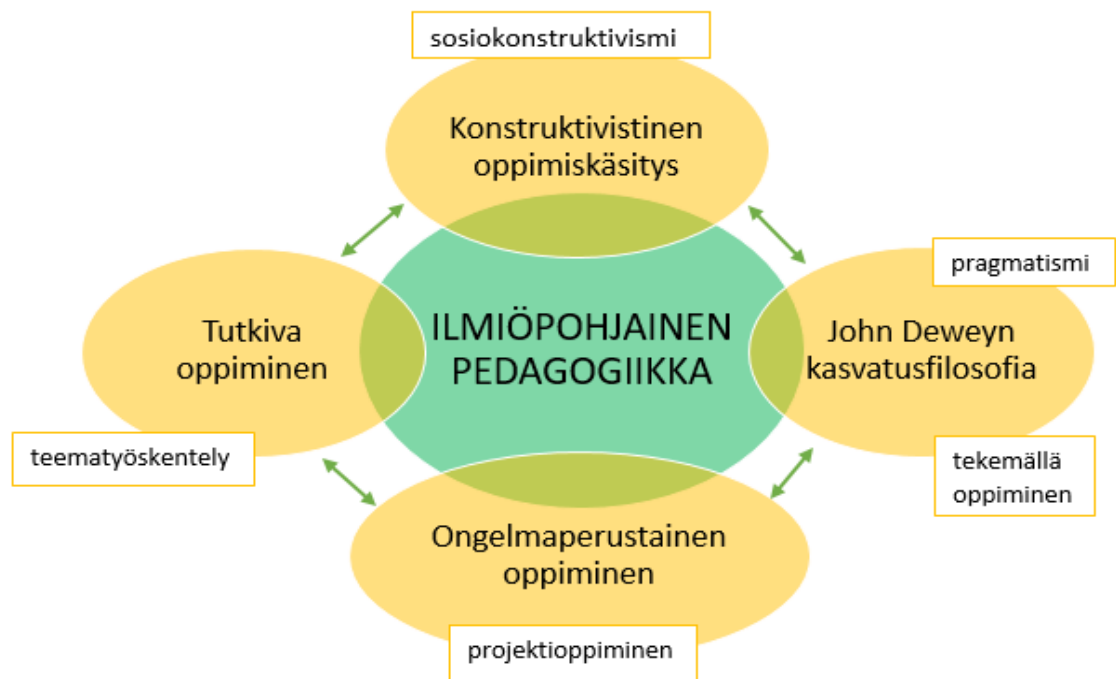
Ilmiöpohjaisessa pedagogiikassa pääpaino on siis oppiainerajojen ylittämässä, monitieteellisyydessä ja erilaisia taitoja yhdistävässä oppimisessa. Tarkoituksena on ymmärtää oppimisen kokonaisvaltaisuutta ja laajentaa oppimisen ympäristöjä lasten omaan maailmaan ja arkeen, kuten luontoon, kirjastoihin ja museoihin. Ilmiöpohjaisessa oppimisessa oppijat nähdään aktiivisina tiedon hankkijoina ja käsittelijöinä. (Ilmiöopas 2014, 8.) Tärkeää on varmistaa se, että tiedonhankintamahdollisuudet ovat laajat ja että aihetta voi lähestyä konkreettisesti, ei vain kirjallisten lähteiden kautta. Ilmiöpohjainen pedagogiikka sisältää konkreettista kokeilua ja se on aina toiminnallista. Ilmiöpohjaisessa pedagogiikassa havainnoinnin ja työskentelyn kautta oppijat luovat samalla uutta tietoa. Sitä puretaan, etsitään, rakennetaan ja kootaan yhteen. Oppimisen on tarkoitus olla tällä tavoin mielekästä ja kiinnostavaa. (Lonka, Hietajärvi, Hohti, Nuorteva, Rainio, Sandström, Vaara & Westling 2015, 71-72, Ilmiöopas 2014, 23.)

Ilmiöpohjaiseen pedagogiikkaan liittyy lisäksi ajatus perinteisten roolien hylkäämisestä. Ilmiöpohjainen pedagogiikka on lapsia osallistavaa ja aikuisen tehtävänä on toimia mahdollistajana, tukijana ja auttajana. Ilmiöpohjainen pedagogiikka siis kyseenalaistaa aikuisen perinteisen auktoriteettiaseman. Tällöin lapset saavat enemmän vapautta ja samalla myös vastuuta. (Koskinen 2017, 14.)

Ilmiöpohjaiseen oppimiseen voidaan yhdistää myös ryhmässä työskentely tai toimiminen, mikä tekee siitä monitahoista. Ryhmässä toimivien lasten havainnot, kokemukset ja tiedot tulevat ilmiöpohjaisessa pedagogiikassa yhteiseen käyttöön, tietoa rakennetaan yhdessä. Tällöin asiasisältöjen oppimisen lisäksi opitaan ainakin yhdessä työskentelemistä ja vuorovaikutustaitoja sekä tiedon hankkimisen, tutkimisen taitoja ja ongelmanratkaisun taitoja. Näitä taitoja voidaan kutsua myös tulevaisuuden taidoiksi. (Lonka ym. 2015, 50, 57.) Tavoitteena on auttaa lapsia kehittämään ajattelukykyään sekä omaksumaan joustava ja toimiva maailmankuva (Hakkarainen ym. 2005, 276).

Ilmiöpohjainen pedagogiikka voidaan nähdä sateenvarjona, jonka alle on mahdollista sovitaa useita aktiivipedagogisia suuntauksia. Sen juuret ovat hyvin monissa erilaisissa teorioissa. Yksi erityisen vahva ilmiöpohjaisen pedagogiikan perusta on jo 1900-luvun alussa ja John Deweyn ajatuksissa. Dewey näki esimerkiksi koulun pienoisyhteiskuntana, jossa oppimista tapahtuu arjen yhteisöllisten toimintojen ja vuorovaikutuksen kautta. Hänen filosofialleen oli tyypillistä käytäntöön suuntautuminen, tietoa siis saadaan käytännön toiminnan avulla, kokeillen ja arvioiden. Deweyn pedagogiset ajatukset taas kytkeytyvät monilta osin erilaisiin vapaus- ja toimintapedagogioiksiin kutsuttuihin liikkeisiin, joita edustavat esimerkiksi Steiner- ja Montessori- pedagogiikat. Näille pedagogiikoille tyypillistä on muun muassa juurikin toiminnallisuus. Lisäksi kehityspsykologeista ilmiöpohjaiselle oppimiselle merkityksellisiä ovat esimerkiksi Piaget ja Vygotski. (Ilmiöopas 2014, 11-15, 17.)

John Deweyn ajatusten lisäksi toinen tärkeä ilmiöpohjaisen pedagogiikan perusta on konstruktivinen oppimisteoria, jonka edelläkävijäksi Deweykin voidaan osaltaan lukea. Ilmiöpohjaisuuteen liittyvät myös osaltaan ajatukset ongelmalähtöisestä ja tutkivasta oppimisesta, kun kyse on oppimisen metodeista. Erityisesti tutkiva oppiminen voidaan nähdä vahvasti ilmiöpohjaiseen oppimiseen liittyvänä toimintatapana. (Ilmiöopas 2014, 14,16.)



KUVIO 1. Ilmiöpohjaisen pedagogiikan rajaus tässä tutkimuksessa

Tässä tutkimuksessa ilmiöohjaista pedagogiikkaa lähestytään erityisesti konstruktivistisen oppimiskäsityksen sekä John Deweyn kasvatustilafilosofisten ajatusten kautta. Tutkimuksen teoreettiset painotukset näkyvät kuviossa 1. Konstruktivistisista suuntauksista painotetaan jonkin verran sosiokonstruktivismia. Lisäksi tutustutaan tutkivaan sekä ongelma-perustaiseen oppimiseen. Nämä näkökulmat voidaan nähdä yhtenä rajauksena, jonka pohjalta aihetta käsitellään. Ilmiöpohjaisen pedagogiikan taustat ja yhteydet ovat monimuotoiset, eikä sen koko taustaa ole välttämättä mahdollista tai tarpeellistakaan käsitellä yhden tutkimuksen osana.

3.2 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Kuten jo aiemmin todettiin, ilmiöpohjainen pedagogiikka perustuu pitkälti konstruktivistiseen oppimisteoriaan. Lyhyesti määriteltynä konstruktivistisella oppimisella tarkoitetaan aktiivista uusien kokemusten ja tietojen sovittamista yksilön aiempiin tietorakennelmiin, ja tätä ajatusta voidaan pitää myös ilmiöpohjaisen oppimisen avainmääritelmänä. (Ilmiöopas 2014, 16.) Konstruktivismiin pohjautuvassa pedagogiikassa korostuvat nimenomaan ilmiöiden ja ilmiökokonaisuuksien ymmärtäminen sekä oppimisen tilannesidonaisuus (Tynjälä 2002, 67). John Deweyn oppimisajatuksien ja sosiokonstruktivismiin välillä voidaan nähdä vahva yhteys (Dodd-Nufrio 2011, 236; Castle, 2015, 25). Seuraavissa kappaleissa eritellään jonkin verran konstruktivistista oppimiskäsitystä ja yhdistellään sitä John Deweyn ajatuksiin.

3.2.1 Konstruktivistisen oppimisen suuntauksia

Konstruktivismi ei ole yhtenäinen teoreettinen kokonaisuus, vaan se muotoutuu monista eri teorioista ja sillä on useampia suuntauksia. Kaikkia suuntauksia yhdistää käsitys siitä, että tieto ei voi olla koskaan kokonaan objektiivista, vaan se on aina yksilön tai yhteisöjen rakentamaa. Konstruktivismiin eri haaroja ovat esimerkiksi radikaali konstruktivismi, symbolinen interaktionismi, sosiokulttuuriset lähestymistavat sekä sosiaalinen konstruktivismi. Tynjälä (2002) liittää Deweyn ajatukset nimenomaan symboliseen interaktionismiin. Kun oppimista tarkastellaan symbolisen interaktionismin kautta, pyritään ottamaan huomioon niin yksilöllinen tiedonmuodostus kuin oppimisen sosiaalinen dynamiikka. Oleellista symbolisen interaktionismin mukaan on se, kuinka oppimisyhteisö voi

saavuttaa yksimielisyyden niiden asioiden luoteesta, jota käsitellään. Ryhmän ja yksilön välinen dialektinen suhde on erityisen painottunut. (Tynjälä 2002, 37-38, 50-51.)

Konstruktivistiset lähestymistavat voidaan jaotella karkeasti yksilökonstruktivistisiin ja sosiokonstruktivistisiin näkemyksiin. Nämä näkemykset eroavat toisistaan lähinnä sen suhteen, missä määrin tiedonmuodostus, oppiminen ja identiteetin rakentaminen nähdään yksilölliseksi prosessiksi tai vastaavasti sosiaaliseksi ja kulttuuriseksi tapahtumaksi. (Siljander, 2014, 216-217.) Radikaali ja kognitiivinen konstruktivismi keskittyvät enemmän yksilön oppimisen ”sisäisiin” lainalaisuuksiin ja prosesseihin. Vastaavasti sosiaalinen konstruktivismi keskittyy ihmisten väliseen kommunikatiiviseen toimintaan ja vuorovaikutukseen, jossa oppimista tapahtuu. Kuitenkaan nämä näkemykset eivät sulje toisiaan pois; oppimista tapahtuu sekä yksilön mielessä, että sosiaalisena ja osallistuvana prosessina. Ero on siinä, että sosiaalinen vuorovaikutus on yksilökonstruktivismissa yksilön tiedonmuodostuksen väline, kun taas sosiokonstruktivismissa vuorovaikutus nähdään itseisarvoisena ja oleellisena oppimisen ja tiedonrakennuksen muotona. (Tynjälä 2002, 58-61.)

Kaikki konstruktivismin suuntaukset korostavat tietoa rakentavia, luovia ja reflektiivisiä tapoja oppia sen sijaan, että keskityttäisiin oppiaineen toistamiseen ja ulkoa muistamiseen. Ymmärtäminen on tärkeämpää kuin ulkoa osaaminen ja niin sanottu faktatietokin tulisi liittää oppilaiden aikaisempiin tietoihin sekä laajempiin kokonaisuuksiin ja oikean elämän tilanteisiin. Kaikille suuntauksille yhteistä on myös oppijan aktiivisuuden korostaminen ja tietyllä tapaa myös oppimisen sosiaalisuuden huomaaminen. (Tynjälä 2002, 58, 62-63.) Konstruktivistisen oppimistavan voi siis nähdä hyvin oppilas- tai lapsikeskeisenä, siinä korostuu oppijoiden näkökulmat ja heidän aktiivisuutensa. Lisäksi siinä korostuu tietynlainen käytännönläheisyys, kun oppiminen on tarkoitus liittää lapsen elämän aitoihin tilanteisiin. Näihin aiheisiin paneudutaan enemmän seuraavaksi.

3.2.2 Lapsi aktiivisena ja kokemuksellisena oppijana

Puolimatkan (2002) mukaan konstruktivistisen opetuksen tavoitteena on tukea oppijan aktiivista pyrkimystä rakentaa omia tiedollisia käsityksiään ja mallejaan. Ei painoteta tiedon siirtämistä yksilöltä toiselle vaan oppijan itsenäisen tiedonrakentamisen tukemista. (Puolimatka 2002, 238.) Deweyn opetusfilosofiassa painottuu lapsen älykkyyden ja ra-

tionaalisuuden kunnioittaminen. Hän korosti oppijan omaa aktiivisuutta, tekemällä oppimista ja oppimisen yhteisöllisyyttä. (Bynum 2015; Väkevä 2011, 70-71.) Deweyn Chicagoon perustamassa kokeellisessa koulussa ajatuksena oli se, että lapsi tarvitsee aktiivisia oppimisen kokemuksia, joihin liittyy hänen oma kiinnostuksensa ja henkilökohtainen osallistumisensa. Tällaiset oppimiskokemukset voidaan nähdä jopa välttämättöminä aidon oppimisen kannalta. (Dodd-Nufrio 2011, 236; Paalasmaa 2016, 90-91.)

Tekemällä oppiminen on yksi Deweyn peruskäsitteistä. Hyvin suunniteltu opetus ottaa hänen mukaansa huomioon sen, että oppiminen on aktiivista ja siinä tulisi maksimoida lapsen osallistuminen erilaisiin kokemuksiin. Koulutuksen tulisikin olla jatkuvaa kokemusten uudelleenrakentamista, jossa käytännöllisiä ongelmia ratkaistaan yrityksen ja erehdyksen kautta. (Castle 2015, 25-26.) Deweyn näki, että lapsella on tarve tehdä jotakin, luoda ja rakentaa sekä halu tutkia ja keksiä asioita (Paalasmaa 2016, 92). Deweyn ajattelussa painottui hyvin vahvasti käytännöllinen ja kokeellinen oppiminen. Kun lasten sallitaan tutkia omia kysymyksiään, oppiminen voidaan liittää arkielämään ja tällöin lisätä oppimista. Ongelmanratkaisutaitojen ja arkielämän yhteyksien huomioiminen voidaan nähdä Platzin ja Arellanon (2011) mukaan suorastaan yhtenä Deweyn ajattelun vaikutuksena nykyisille opetuskäytännöille. (Platz & Arellano 2011, 58, 61.)

Konstruktivistisessa opetuksessa yhtenä päätavoitteena on turvata opiskelijoiden tiedon liittäminen oikean elämän tilanteisiin (Basturk 2016, 905). Voidaan korostaa käytännöllisen toiminnan merkitystä oppimisessa eli puhua käytännössä opettamisen mallista. Jos oppimisen tarkoitus on se, että oppijan tapa hahmottaa maailmaa muuttuu, täytyy asioita soveltaa käytäntöön ja harjoitella niitä. Tällainen käytännössä oppiminen tarkoittaa käytännössä harjoittelemisen lisäksi muun muassa sitä, että lapsi oppii esimerkiksi moraalisia arvoja, kun hän toimii osana yhteisöä tai esteettisiä arvoja kun hän osallistuu teatteriin ja taidenäyttelyihin. (Puolimatka 2002, 322-323.) Tässä on kyse aika lailla samasta asiasta kuin Deweyn ajattelussa, lapsi oppii osallistumalla erilaisiin tilanteisiin ja tilaisuuksiin sekä kokemalla uusia asioita.

Puolimatka (2002) puhuu itseohjautuvaan oppimiseen perustuvasta opetusmallista, joka on konstruktivistisen opetuskäsityksen perusmalli. Sen mukaan opettajan tulisi kunnioittaa lapsen tapaa kokea maailma sekä lapsen sille antamia merkityksiä. Lapsen aktiivisuus mahdollistaa sen, että hän saa hankittua kehityksensä vaatimat fyysiset ja älylliset koke-

mukset. (Puolimatka 2002, 252-253.) Myös Basturk (2016) liittyy konstruktivismiin ajatukset aktiivisesta oppijasta ja oppilaskeskeisyydestä. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppijan kokemus on oleellisen tärkeä, kun hän pyrkii ymmärtämään ja omaksumaan uutta. Oppija nähdään aktiivisena tiedon tulkitsijana ja arvioijana, kun hänen aiemmat tietonsa otetaan huomioon oppimistapahtumassa. Hänen tutkimukseensa haastatellut opettajat näkivät konstruktivistiseen oppimiseen liittyvän nimenomaan oppilaskeskeisyyden, aktiivisuuden ja tutkimisen. Haastateltujen opettajien mukaan konstruktivistinen oppimistapa on tarpeellinen, jos tähdätään pysyvään oppimiseen. (Basturk 2016, 905-906.)

Özturkin (2016) haastattelututkimuksessa tulokset olivat samat; opettajien mukaan yksilöllinen kognitiivinen oppimisprosessi ja lasten omakohtaiset kokemukset opiskeltavasta asiasta olivat tärkeitä. Erään haastatellun opettajan mielestä on tärkeää, että lapset pääsevät käytännössä kokeilemaan asioita ja työskentelemään materiaalien ja asioiden parissa sen sijaan, että heille annettaisiin vain tietoa asioista ja ilmiöistä. Hänen esimerkissään lapset tutkivat jäätä ja sen ominaisuuksia käytännössä ilman erityistä opettajan ohjausta tai puuttumista tilanteeseen. (Özturk 2016, 156.)

Yhtenä oleellisena seikkana voi nähdä myös lasten osallisuuden, kun laaditaan opetussuunnitelmia. Havaijilaisessa koulussa, jonka toiminta perustuu Deweyn kasvatustilafilosofiaan, lapset muodostavat aktiivisesti omaa opetussuunnitelmaansa. Koulussa kaikenikäiset lapset saavat jakaa sen, mitä he tietävät jostakin aiheesta ja mitä he haluaisivat oppia. Kuitenkin on huomioitava, että lapset eivät täysin määrittele opetussuunnitelmaa, mutta he antavat sille suunnan. (Peters 2015, 36.) Myös Basturkin (2016) tekemässä tutkimuksessa turkkilaisten opettajien haastatteluissa tuli vahvasti esille, että konstruktivistisesti toimivan opettajan tulisi ottaa lapset mukaan opetustuokioon, kunnioittaa heidän tarpeitaan sekä kiinnostuksenkohteitaan ja motivoida lapsia ajattelemaan (Basturk 2016, 907). Konstruktivistisen oppimisen ytimessä on ajatus siitä, että lasta tulisi ohjata tekemään, kokemaan, ajattelemaan itse sekä olemaan aidosti osallinen.

3.2.3 Aikuisen ohjaava rooli

Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä ja Deweyn kasvatustilafilosofiassa käsitykset opettajuudesta ja opettamisesta ovat samankaltaiset. Niin sanottu opettajakeskeisyys nähdään vanhanaikaisena ja jopa haitallisena lasten oppimisen kannalta. Opettaja ei saisi olla vain tiedon siirtäjä, häneltä vaaditaan enemmän. Dewey määritteli opettajan taitavaksi oppaaksi, jonka tehtävänä on ohjata ja opastaa lapsia oppimaan. Lastentarhanopettajan tulisi luoda oikeanlaisia tilanteita, jotta lapset voisivat harjoittaa aistejaan ja oppia ajattelemaan. (Castle, 25, Platz & Arellano, 58.) Deweyn pedagogiikka on lapsilähtöistä ja siinä opetuksen nähdään olevan lapsen elämää varten. Hänen mukaansa opittavien asioiden liian varhainen opettajan näkökulmasta tehty jäsentely on esteenä lapsen älylliselle kasvulle. Lapsen älyllistä luovuutta ei saisi sitoa. Dewey piti tarpeettomana huolta siitä, miten lapsi voi oppia kaiken sen, mikä on elämässä tarpeellista. Kasvua kun tapahtuu luonnostaan koko ajan, kasvattajan on vain tärkeää järjestää sille suotuisat olosuhteet. (Väkevä 2011, 73-77.) Tässä voisi nähdä olevan kyse oikeanlaisen, kiinnostavan ja innostavan oppimisympäristön luomisesta, jotta lapsi oppisi mahdollisimman paljon ja niin sanotusti oikealla tavalla eli kokemusten kautta.

Puolimatka (2002) pohtii opettajan auktoriteettiasemaa ja vallankäyttöä konstruktivistisessä opetuksessa. Radikaali konstruktivismi hylkää täysin opettajan tiedollisen sekä ohjaavan valta-aseman eli siinä korostuvat tiedon subjektiivisuus ja ajatukset oppijan vapaudesta. Maltillisemmat konstruktivistit näkevät, että opettajan tehtävänä on esimerkiksi luoda oppimisympäristöjä, jotka herättävät lapsissa kysymyksiä. Tällöin opettaja herättää lapsissa niin sanottuja epätietoisuuden tiloja sekä kysymyksiä. Tämän jälkeen opettajan tehtävä on arvioida lasten kysymysten oleellisuutta. Tehtävänä on myös arvioida ja auttaa lasta ymmärtämään, mikä on opittavassa asiassa tärkeää ja edistää lapsen oppimaan oppimista palautteen antamisen kautta. Eli vaikka lapsen uteliaisuus ja omaehtoinen oppiminen ovat tärkeitä seikkoja, vaatii hänen kehityksensä ja oppimaan oppimisensa aikuisen ohjausta. (Puolimatka 2002, 243-246.) Tämä korostuu erityisesti päiväkotikäisillä lasten kohdalla.

Tynjälän (2002) mukaan opettajalla on yhä osin tärkeä rooli myös tiedon esittäjänä, vaikka huomattavasti tärkeämmäksi muodostuu se, kuinka opettaja järjestää oppimistilanteet yksilöiden oppimisprosessia tukeviksi (Tynjälä 2002, 61.) Kuitenkin opettaja voi välillä ottaa aktiivisenkin roolin esimerkiksi tarjoamalla lisätietoa ja näyttämällä, miten

jokin asia on (Kauppila 2007, 120). Aikuisen roolit ja tehtävät ovat siis moninaiset, välillä hän ohjaa, esittää vaikkapa kysymyksen tai virittää lapsia toimimaan jonkin aiheen ympärille. Joskus hän voi johdatella lapsia jonkin kokemuksen kautta aivan uuden tiedon äärelle ja tutkimaan uutta asiaa. Aika ajoin aikuinen on lähinnä avustavassa roolissa lasten omissa projekteissa tai hän voi keskittyä havainnoimaan ja dokumentoimaan. Mitä nuorempia lapset ovat, sitä enemmän aikuista kuitenkin tarvitaan ohjaamaan heitä. Silti aikuisen olisi hyvä välillä keskittyä esimerkiksi dokumentointiin, sillä jos aikuinen osallistuu toimintaan liian aktiivisesti, hänen on vaikea välttää ryhmänjohtajan roolia. Lapset ajattelevat aikuisen osaavan ratkaista ongelmia paremmin, ja näin perinteinen roolijako säilyy helposti. (Hakkola & Virsu 2000, 57, 63.)

Opettajan kokemus ja tulkinnat lasten kiinnostuksen kohteista auttavat häntä määrittämään mitä heidän täytyisi oppia, ja hänen tehtävänsä on havainnoida ja löytää opittava aines esimerkiksi kulloisestakin projektista (Peters 2015, 40; Parikka-Nihti & Suomela 2014, 101). Puolimatka (2002) kirjoittaa oppilaantuntemuksesta, joka painottuu kaikissa konstruktivistisissa lähestymistavoissa. Konstruktivistinen opettaja pyrkii selvittämään lasten käsityksiä, valmiuksia ja heidän tietotasoaan, jotta uuden oppiminen saadaan liittymään lasten aikaisempiin tietoihin. Tämä syventää oppimista ja tekee siitä laaja-alaisesti sovellettavampaa. (Puolimatka 2002, 242.) Kauppila (2007) korostaa lisäksi sitä, että sosiokonstruktivistiset opettajat ylläpitävät lapsen sisäistä motivaatiota siten, että tehtävät asetetaan lapsille juuri sopivan haastaviksi (Kauppila 2007, 120). Aikuisen tehtävät ja vastuu ohjaajana eivät ole siis vähäiset, vaikka hänen näkyvä roolinsa oppismistapah-tumassa muuttuisikin tavallaan vähemmän näkyväksi.

3.2.4 Oppimisen sosiaalisuus

Ihminen voidaan nähdä syvällisesti sosiaalisena olentona ja suurin osa oppimisesta tapahtuu useimmiten vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 59). Vaikka konstruktivismin eri suutaukset suhtautuvat oppimisen sosiaali-seen ulottuvuuteen eri tavoin, voidaan kuitenkin ajatella, että yksi keskeisiä konstruktivismin pedagogisia seurauksia on se, että vuorovaikutus nähdään merkityksellisenä. So-siaalisen vuorovaikutuksen kautta lapset voivat niin sanotusti ulkoistaa omaa ajatteluaan, saada ajattelun aineksia muilta sekä lisäksi saada ja vastaanottaa sosiaalista tukea. (Tyn-jälä 2002, 65.) Myös Deweyn mukaan lapsi ei voi kehittyä ja oppia itsekseen, vaan hän

tarvitsee jatkuvasti sosiaalisia ärsykeitä (Dewey 1957, Kauppilan 2007 mukaan, 51). Lapsella on Deweyn sanoin sosiaalisesti mielekkään aktiivisuuden tarve (Paalasmaa 2016, 92).

Oppiminen voidaan nähdä yhteistyötä ja kommunikaatiota sisältävänä tapahtumana, jossa lapset muodostavat tietoa ja kulttuuria sekä tekevät maailmaa itselleen merkitykselliseksi. Tämä tapahtuu yhdessä aikuisten ja muiden lasten kanssa. Esimerkiksi oppimistilanteessa lapsille voidaan antaa mahdollisuus muodostaa keskustellen vaihtoehtoisia selityksiä ennen kuin heille esitellään ”tieteellisesti” hyväksytty selitys. Tällöin lapset voivat suhteuttaa omat käsiterakennelmansa tieteellisiin käsiterakennelmiin sekä samalla tehdä valintoja ja luoda omia merkityksiä. Ryhmässä lapsen on mahdollista havaita, että on muitakin mahdollisia ajattelu- ja näkökantoja kuin hänen omansa. (Dahlberg, Moss & Pence 2006, 50, 55; Savin-Baden 2003, 16.) Sosiokonstruktivistisen näkemyksen mukaan oppija hahmottaa ilmiöitä yksilöllisesti, mutta hän vahvistaa oppimaansa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Kauppila 2007, 114).

Kauppila (2007) puhuu yhteistoiminnallisesta oppimisesta. Yhteistoiminnallisessa oppisessa korostuvat ryhmäkeskustelut sekä ryhmätöiden tekeminen. Tällaisessa oppimisessa tarkoituksena on, että oppijoiden välille kehittyy positiivinen riippuvuus ja ryhmä toimisi itsenäisesti. Tällöin sen esittämät kysymykset eivät kohdistukaan opettajalle, vaan nimenomaan ryhmä ratkoo yhdessä esille tulevia ongelmia. Opettajan tehtävä on tukea vuorovaikusta ja vuorovaikutteista viestintää. Yhteistoiminnallisen oppimisen eräs tavoite onkin varmistaa lähinnä lasten varhainen sosiaalistuminen yhteiskuntaan ja kulttuuriin. (Kauppila 2007, 156-157.) Myös yhteistoiminnallisen oppimisen mallissa voi huomata opettajan roolin muutoksen, hän tekee paljon taustatyötä ryhmätyön ja -prosessien edistämiseksi, mutta itse oppimistapahtumassa hän jää taka-alalle.

3.2.5 Konstruktivistiset käytännöt

Käytännön sovelluskeinoja konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalta olivat Järvisen (2011) mukaan esimerkiksi toiminnallisuus, ongelmanratkaisu, yhteissuunnittelu, reflektointi, tietoverkon hyväksi käyttäminen sekä arkitiedon ja fiktiivisen tiedon erottelu. Nämä keinot edellyttivät oppilaiden yhteistyötä niin fyysisellä kuin ajattelun tasolla. (Järvinen 2011, 206.) Basturkin (2016) tutkimuksessa opettajien mukaan konstruktivismin

soveltamiskeinoja käytännössä on materiaalien valmistelu, aihealueiden konkretisointi, oppilaiden orientointi ja kuuleminen, teknologian hyväksi käyttäminen sekä erilaisten opetus- ja oppimismenetelmien hyödyntäminen (Basturk 2016, 908). Luettelot kertovat suhteellisen vähän siitä, mitä käytännössä tapahtuu.

Järvinen (2011) kertoo esimerkiksi alussa opiskelleensa oppilaidensa kanssa yksinkertaisesti kuuntelemisen ja toisille puhumisen taitoja. Hän koki kuitenkin haasteena lasten kehitysvaiheen, jossa ei olla vielä aivan kykeneviä vuorovaikutteiseen keskusteluun ja keskusteluissa esiin tulevien ristiriitojen selvittämiseen ilman opettajan apua. Järvinen koetti käytännössä lisätä opetukseensa valinnaisuutta ja eriyttämistä, ja havaitsi, että tämä tuki lasten motivaatiota. Lapset saivat esimerkiksi valita millaisten tehtävien tai leikkien avulla he opettelivat a-kirjainta, ja samalla lapset arvioivat, millaisia tehtäviä he kykenivät suorittamaan. Eri tavoilla toimiminen myös konkretisoi aihetta ja liitti sen lasten kokemusmaailmaan, esimerkiksi luokkaan rakennettiin lasten kanssa aurinkokunta, osin oikeista materiaaleista kuten kivistä ja jääkimpaleesta. Retkellä lintuja sai havainnoida vapaasti, ja tällöin lapset toimivat motivoituneesti sekä sovelsivat keskustelun avulla omia havaintojaan ennalta opittuun tietoon. (Järvinen 2011, 125-126, 207, 155, 164.)

Järvisen tutkimuksen mukaan lasten omat olemassa olevat kysymykset virittivät heidän kiinnostuksensa ja synnyttivät oppimiskysymyksiä. Tällöin lapset halusivat tietää aiheesta lisää ja toimia sen parissa. Myös leikki ja kokemuksellisuus lisäsivät lasten keskittymistä tehtäviin. Lapset saivat esittää omia pohdintojaan ja sitä kautta heille syntyi alustava ymmärrys aiheesta. Järvinen kokeili käytännössä esimerkiksi aikakäsitteen liittämistä lapsen omaan elämänpiiriin eri tavoin ja keskustellen. Lasten kanssa kokeiltiin muun muassa, miltä tuntuu viettää minuutti hyppien ja toisaalta taas istuen hiljaa. (Järvinen 2011, 207, 214-216.)

Konstruktivismiin liittyy se, että oppimisprosessit ovat avoimia. Tämä tarkoittaa sitä, että oppimisprosessin vaiheita tai niin sanottua lopputulosta ei ole määritelty etukäteen tarkasti. (Rauste-von Wright 2003, 63.) Yksi konstruktivistisen opetuksen käytännön periaate onkin Özturkin (2016) tutkimukseen haastateltujen opettajien mukaan se, etteivät tuokiot ole alusta loppuun opettajan suunnittelemissa vaiheittaisissa toimintoja. Heidän mukaansa vapaat toiminnot ovat konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisia, opettaja voi antaa toiminnalle alun, mutta lopun lapset ”muotoilevat” itse. He kuitenkin tulkitsivat

turkkilaista opetussuunnitelmaa siten, ettei tämä ole käytännössä mahdollista. Özturk kiteyttääkin tutkimuksensa tulokseksi sen, että opettajat ymmärtävät lapsen oppimisen pitkälti sosiokonstruktivistisesta näkökulmasta, mutta tulkitsevat väärin esikoulun opetussuunnitelmaa. Tällöin he suunnittelevat valmiiksi rakennettuja toimintoja, joissa toimitaan opettajakeskeisesti. (Özturk 2016, 157-158.) Järvinen (2011) kuitenkin toteaa tutkimuksessaan, ettei vapaa toiminta tuottanut tutkijan odottamaa tulosta tietoa etsivästä ja johtopäätöksiä tekevästä itsenäisestä lasten toiminnasta, vaan se täytti lähinnä puuhastelun tuntomerkit. Lapsista ei kasvanut tutkijan toivomaa itseohjautuvaa oppijaa. Lasten toiminnan suunta ja toteutuminen oli pitkälti riippuvaista opettajan toimista. (Järvinen 2011, 210, 229.)

Tutkimuksissa on tullut esille myös konstruktivistisen opettamisen käytännön haasteita. Isot ryhmät ovat yksi haaste tai este konstruktivistisen opetuksen toteuttamiselle. Myös oppimisympäristöjen puutteellisuus, ajan puute ja opettajien vähäiset kokemukset eri metodeista olivat syitä, miksi konstruktivististen opetustapojen käyttöönotto koettiin haasteelliseksi. Järvinen (2011) toteaa, että opettajan työmäärä lisääntyy, kun esivalmisteluissa otetaan huomioon oppilaat ja heidän erilaiset tarpeensa. Kun kaikki lapset eivät tee samoja harjoituksia, suunnitteluun ja toiminnan tulosten kokoamiseen sekä arviointiin menee paljon aikaa. (Basturk 2016, 907-908, Järvinen 2011, 208-209.) Konstruktivistinen opetustapa vaatii siis lisäresursseja, kuten aikaa.

3.2.6 Oppimisympäristön merkitys

Oppimisympäristöllä voidaan tarkoittaa fyysisiä, teknisiä, sosiaalisia, kulttuurisia, kognitiivisia ja affektiivisia ympäristöjä, joissa olevien resurssien avulla lapsi oppii ymmärtämään uusia asioita ja ratkaisemaan erilaisia ongelmia. Yleisesti hyvältä oppimisympäristöltä voidaan edellyttää esimerkiksi turvallisuutta, hyväntahtoisuutta ja jännittävyttä, jotta se aktivoisi oppijaa ja herättäisi tässä omakohtaisia kysymyksiä. Tällaiset oppimisympäristöt syntyvät Kronqvistin ja Kumpulaisen (2011) mukaan harvoin itsestään, vaan niiden rakentumista tulisi ohjata näkemykset lapsen oppimisesta ja kehityksestä. Oppimisympäristöjä suunnitellaan ja muokataan, jotta voidaan tarjota mahdollisuuksia monipuoliseen ja joustavaan oppimiseen. Ja koska lapset ovat oppimisympäristön keskeisiä toimijoita ja asiantuntijoita, heidät tulisi ottaa osaksi oppimisympäristönsä suunnittelua. Varhaiskasvatuksessa lapset voivat piirtää, rakentaa ja ideoida sekä tuottaa esimerkkejä

lapsilähtöisistä ympäristöistä. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 45-46, 49, Rauste-von Wright 2003, 62.)

Deweyn mukaan oppimisen tulisi tapahtua oppimisen sisältöjen kannalta aidoissa ympäristöissä. Lapset ovat kiinnostuneita lähimmästä ympäristöstään sekä sen elämästä, ihmisistä, kasveista ja eläimistä kokonaisuuksina. Platz ja Arellano (2011) näkevät, että yksi Deweyn perintö nykyiseen koulutusajatteluun ja -käytäntöihin on se, että kokemukset luokan ulkopuolella nähdään oleellisina oppimisen kannalta. (Platz & Arellano, 62; Paalasmaa 2016, 94.) Merkitysten luominen on sitä syvällisempää ja monipuolisempaa, mitä rikkaampi ja autenttisempi oppimisympäristö on. Esimerkiksi museot ja niissä kohdattu historia, vanhat esineet ja työvälineet muodostavat syvempiä kokemuksia kuin vain päiväkodissa nähdyt kuvat tai kuullut kertomukset. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 51-52.) Luonto tarjoaa monipuolisen oppimisympäristön, jossa mahdollistuvat erilaiset oppimista tukevat työtavat. Luonto on kokemuksellinen ja tutkimuksellinen oppimisympäristö. Ulkona oppimiseen liittyy myös usein itseohjautuvuus ja ryhmään kuulumisen tunne. (Mykrä 2017, 10.)

Deweyn mukaan tarvitaan lisäksi tiloja erilaisille toiminnoille, esimerkiksi askarteluhuoneita ja laboratorioita sekä tarvikkeita ja työkaluja, joiden avulla lapsi voi tutkia, rakentaa ja luoda. (Paalasmaa 2016, 93.) Oppimisympäristöjen monimuotoisuus on haaste käytännön opetus- ja kasvatustyölle, mutta toisaalta toimivat ympäristöt tarjoavat monipuolisempia mahdollisuuksia rikastaviin kokemuksiin ja niiden reflektointiin yhdessä ja yksin. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 529.) Luonto lienee yksi helpoimmin saavutettavissa olevista ”vaihtoehtoisista” oppimisympäristöistä, mutta lisäksi on päiväkodeissa olisi hyvä miettiä erilaisia tiloja eri toiminnoille.

3.3 Ongelmaperustainen ja tutkiva oppiminen

Ongelmaperustaisen oppimiskäsityksen taustat ovat hyvin samanlaiset kuin ilmiöpohjaisessa pedagogiikassa. Poikelan ja Nummenmaan (2002) mukaan ongelmaperustaisen oppimisen teoreettinen perusta onkin konstruktivistisessa ja kokemuksellisessa oppimisessä, ja kyseisen pedagogiikan alkuperää voidaan jäljittää myös John Deweyn pragmatismiin. Ongelmaperustaisen oppimisen lähestymistapoina toimivat kyseleminen ja on-

gelmanratkaisu. Lähtökohtia ongelmaperustaiselle oppimiselle on ensinnäkin oppilaskeskeinen ongelmien asettelu ja toiseksi oppijoiden itsenäinen tutkiminen. Keskiössä ovat tässäkin viitekehyksessä siis oppijakeskeiset toimintatavat. (Poikela & Nummenmaa 2002, 38; Savin-Baden 2003, 16.)

Ongelmaperustaisessa oppimisessa ongelmanratkaisuprosessit sitä kautta myös oppiminen tapahtuvat ryhmissä ja tällöin mahdollistuu monipuolinen sekä käytännölliseen ongelmien käsittely. Tällainen oppiminen on yleensä projektikeskeistä eli ongelmanratkaisun ympärille rakentuu kokonainen oppimisprojekti, jolla on tavoitteet. (Poikela & Nummenmaa 2002, 39.) Diffilyn ja Sassmanin (2002) mukaan projektioppimisessa lapset valitsevat kiinnostavan aiheen, jota he sitten tutkivat yhdessä. Tarkoitus on rohkaista lapsia hakemaan tietoa mahdollisimman monipuolisista lähteistä, ja projekteissa tietoa etsitään muun muassa internetistä ja tarkkailemalla. Ne kestävät useita päiviä tai viikkoja ja jokainen projekti päättyy siihen, että lapset jakavat sen, mitä he ovat oppineet ulkopuoliselle yleisölle. (Diffily & Sassman 2002, 2.)

Ongelmakeskeistä oppistapaa voidaan Hakkolan ja Virsun (2000) mukaan kutsua myös tutkivaksi oppimistavaksi (Hakkola & Virsu 2000, 39). Tutkivaa toimintaa tarvitaan monimutkaisten ongelmien ratkaisussa. Eli aina kun ryhdytään ratkaisemaan ongelmaa, joudutaan aloittamaan tutkiminen, jotta se voidaan ratkaista. Tutkivan oppimisen tavoitteena on johonkin lapsille merkitykselliseen asiaan tai ilmiöön liittyvän tiedon rakentaminen. Parhaimmillaan tutkiva oppiminen syventää merkittävästi ryhmän jaettua tietämystä opittavista asioista ja merkityksellisimmillään se on yhteisöllinen tutkimusprosessi. Ytimessä on oppijoiden ajattelutaitojen ja ymmärryksen kunnioittaminen, Deweyn ajatuksia seuraten. Tutkivan oppimisen taustalla voi nähdä selkeästi konstruktivistisen oppimiskäsityksen. Tietoa ei ole tarkoitus vain lisätä tai opetella ulkoa, vaan purkaa ja rakentaa. (Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2005, 16-17, 29-30.; Lipponen 2016, 33.)

Myös tutkivan oppimisen pedagogisessa mallissa korostuvat ajatukset oppijoiden aktiivisuudesta ja yhteistyöstä. Samoin kuin ongelmakaskeisessa oppimisessa, kysymysten luominen ja esittäminen ovat tärkeässä osassa. Lasten oppimisessa juuri heidän miksi-kysymyksensä nähdään oleellisen tärkeinä, ja tavoitteena on lasten uteliaan ja ihmettelevän asenteen säilyttäminen. Ihmettely ja kysymysten esittäminen ovat lapselle keskeisiä kehittymisen elementtejä. (Hakkarainen ym. 2005, 29, 101-102.) Perinteisesti oppiminen on

kuitenkin ollut pitkälti valmiisiin kysymyksiin vastaamista tai usein kysymyksiä ei ole edes asetettu. Tutkivan oppimisen lähtökohta on ihmettelyssä, joka perustuu johonkin lapsen tekemään havaintoon tai kysymykseen. Aihe voi tulla lapsilta itseltään tai se voi olla opettajan antama, mutta keskiössä ovat aina kuitenkin ryhmässä tapahtuva ihmettely ja lasten kysymykset. (Lipponen 2016, 34.)

Päiväkoti-ikäisen lapsen voi nähdä olentona, jolle on luonteenomaista tutkiminen. Tutkivan oppimisen näkökulmasta tärkeintä on rohkaista lapsia esittämään omia käsityksiään ja tulkintojaan tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Lapsilla on omia teorioita ja arkkikäsityksiä asioista. Näitä voidaan kutsua lasten työskentelyteorioiksi. Nämä työskentelyteoriat olisi kirjattava ylös, niitä tulisi pohtia ja ottaa yhteisten keskustelujen aiheeksi. Tällainen toimintatapa rohkaisee ja opettaa lapsia omien ajatusten ja johtopäätösten ilmaisemiseen. (Lipponen, 2016, 32-35.) Periaatteessa lasten kanssa asioita tutkittaessa tutkimustehtävän rakenne voi olla samanlainen kuin aikuistenkin tieteellisessä tutkimuksessa. Eli alussa aiheesta muodostetaan keskustelleen hypoteesi, joka on tutkimuksen lähtökohta. Sen jälkeen kerätään tietoa ja tehdään tutkimussuunnitelma konkreettisine tehtävineen ja aikatauluineen. Sen jälkeen tutkimus suoritetaan ja tulokset kirjataan ylös. Näitä tuloksia verrataan alkuperäiseen olettamukseen ja tehdään johtopäätökset. (Hakkola & Virsu 2000, 62.)

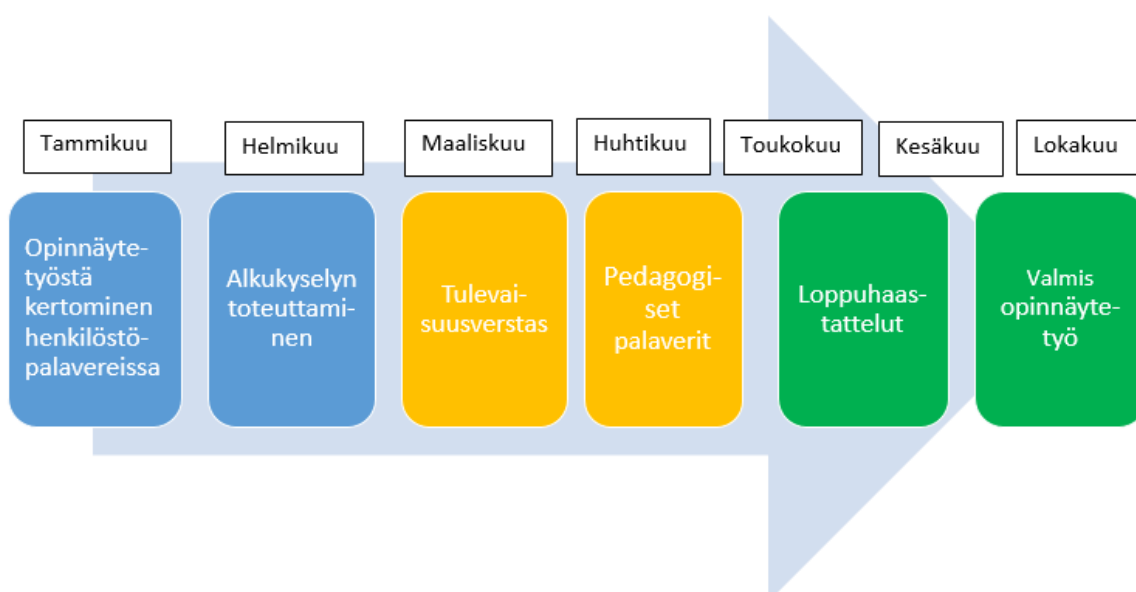
Hakkarainen, Lonka ja Lipponen esittävät oman tutkivan oppimisen mallinsa, joka on heidän mukaansa lähellä Deweyn pragmatistisen tutkimuksen mallia. Se alkaa aiheen ja ongelmien liittämällä oppijoiden aikaisempiin kokemuksiin sekä oppijoita kiinnostavien tutkimusongelmien asettamisella. Tästä jatketaan oppijoiden omien työskentelyteorioiden luomiseen, kriittiseen arviointiin, uuden tiedon hankkimiseen ja luomiseen sekä lopulta koko prosessin jakamiseen. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 299-304.) Käytännössä pienten lasten kanssa tutkiminen tarkoittaa kokemusten keräämistä, omien aistien löytämistä ja oman toiminnan jälkien huomaamista. Tehdään materiaalikokeiluja, yhdistellään eri asioita, koetaan asioita kaikkien aistien avulla ja opetellaan tunnistamaan ja nimeämään kokemuksia. Lapsi voi myös esimerkiksi piirtää käsityksiään oppimisesta ja tehdä käsitekarttoja asioista, jotka liittyvät oppimisprosessiin. Näin lapsi saa oppimaan oppimisen valmiuksia. (Hakkola & Virsu 2000, 61-62.) Pienten lasten kohdalla ei siis ehkä puhuta yleensä niin järjestelmällisestä tutkivan oppimisen mallista kuin esimerkiksi kouluikäisten kohdalla.

Hakkola ja Virsu (2000) liittävät teematyöskentelyn toimintamuotona tutkivaan oppimiseen. Myös teematyöskentelyssä keskitytään johonkin lapsia kiinnostavaan aiheeseen, ilman valmiita vastauksia ja päätelmiä. Teematyöskentelyn kautta käytetään jo opittuja taitoja ja niitä opitaan myös lisää. Se tukee kokonaisvaltaista oppimista eri aistien käyttämisen ja eri oppimistapojen kautta. Teematyöskentelyn haasteena on löytää tarpeeksi rajoitettuja, mutta samalla kiinnostavia tutkimustehtäviä. Aikuisen tehtävänä on saada tehtävä rajoitettua niin, että se edistää lasten ajattelutaitoja ja oppimista. Teemojen parissa työskennellään pienissä tutkimusryhmissä, jotka koostuvat erilaisista lapsista, niin pojista kuin tytöistä, niin vilkkaista kuin ujomista lapsista. Saman ikäiset lapset ovat teematyöskentelyssä omissa ryhmissään. (Hakkola & Virsu 2000, 58-65.)

Ongelmaperustainen ja tutkiva oppiminen näyttäisivät olevan oppimisen malleina tai filosofioina hyvin lähellä toisiaan, vaikka joitakin eroavaisuuksiakin löytyy. Niihin ei ole tarpeen paneutua kuitenkaan tässä yhteydessä. Näyttäisi siltä, että nämä oppimisen tavat ovat hyvin lähellä ilmiöpohjaisen oppimisen ajatusta, ja niillä on pitkälti myös yhteinen teoreettinen perusta. Ilmiöpohjaisuus tuo kuitenkin ehkä näihin oppimiskäsityksiin lisänä ajatuksen eheyttämisestä, ”monitieteellisyydestä” sekä erilaisten elämässä tarvittavien taitojen oppimisesta. Ilmiöpohjaisessa oppimisessa itse päämäärä, esimerkiksi projektin tuotos tai ratkaisu johonkin ongelmaan ei ole tärkeintä, vaan se, että matkan varrella mukaan tarttuu esimerkiksi taitoja etsiä tietoa laajasti ja toimia ikätovereiden kanssa.

4 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET VALINNAT JA TOTEUTUS

Opinnäytetyöni on laadullinen tutkimus, joka on toteutettu toimintatutkimuksellisella otteella. Kanasen (2014) mukaan laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei pyritä määrällisen tutkimuksen mukaisiin yleistyksiin, vaan tavoitteena on jonkin ilmiön kuvaaminen, ymmärtäminen sekä mielekkään tulkinnan tekeminen siitä. Pyritään asian syvälliseen ymmärtämiseen. (Kananen 2014, 21.) Tässä tapauksessa on tarkoitus kuvata ja ymmärtää ensiksikin sitä, millaiseksi päiväkodin työntekijät käsittävät ja kokevat ilmiöpohjaisen pedagogiikan ja toisekseen selvittää ilmiöpohjaisen pedagogiikan piirteitä nimenomaan varhaiskasvatuksessa.



KUVIO 2. Tutkimuksen vaiheet ja aineistonkeruumenetelmät

Kuviossa 2 on esitetty, kuinka tutkimus eteni vaiheittain ja mitä aineistonkeruumenetelmiä on missäkin vaiheessa käytetty. Opinnäytetyön ideointi ja suunnittelu alkoi toki jo ennen tammikuuta, ennen joulua tein tutkimussuunnitelman ja teoreettista viitekehystä koskevan kirjallisuuskatsauksen.

4.1 Toimintatutkimus

Toimintatutkimukselle tyypillistä on käytäntöihin ja muutokseen keskittyminen sekä tutkittavien osallistuminen tutkimusprosessiin. (Kuula 1999, 10). Sen tarkoituksena on tuoda esille uutta tietoa toiminnasta ja samalla kehittää sitä. Toimintatutkimus on hyvin tyypillinen tutkimustapa nimenomaan kasvatusalalla (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 29-33). Toimintatutkimuksessa siis toteutuvat tutkimus ja toiminta samanaikaisesti, eikä se ole vain tutkijoiden työtä, vaan siinä on aina mukana ihmisiä käytännön työelämästä. Se kohdistuu vain yhteen tapaukseen ja toimintatutkimuksen tulokset pitävät paikkansa vain kyseisen tapauksen suhteen. Menetelminä ovat usein laadullisen tutkimuksen menetelmät, mutta se voi sisältää myös kvantitatiivisia osia. (Kananen 2014, 11, 27.) Itse keskityin opinnäytetyössäni laadullisiin aineistonkeruu- ja analyysimenetelmiin.

Opinnäytetyössäni yksi tärkeä näkökulma on toimintatutkimukselle tyypillinen yhteisöllisyys. Tutkijana osallistun tutkittavan yhteisön toimintaan ja päiväkodin henkilökunta on toteuttamassa tutkimusta ja kehittämistyötä täysivaltaisina jäseninä kanssani. Kiviniemi (1999) korostaa, kuinka toimintatutkimuksessa on keskeistä tukea toisia yhteisessä ammatillisessa oppimisprosessissa ja osallistua asioiden yhteiseen käsittelyyn ja syventämiseen (Kiviniemi 1999, 66). Aaltola ja Syrjälä (1999) tuovatkin esille näkökulman, ettei toimintatutkimuksen tulos olekaan välttämättä esimerkiksi parempi toimintatapa, vaan uudella tavalla ymmärretty prosessi. Toimintatutkimus voidaan nähdä reflektiivisenä prosessina. Tässä prosessissa suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektoinnin vaiheet seuraavat toisiaan spiraalin tavoin. (Aaltola & Syrjälä 1999, 18.)

Oman roolini olen kokenut osallistavaa toimintatutkimusta tekemänä tutkijana eli olen pyrkinyt ottamaan tutkittavat aktiivisiksi osallisiksi muutos- ja tutkimusprosessiin. Tämän vuoksi olen käyttänyt tutkimuksessani esimerkiksi ryhmätyömenetelmää ja keskusteluja, jotta henkilökunta pohtisi esimerkiksi ongelmakohtia sekä niiden ratkaisuja itse. (Kuula 1999, 116-117.) Useassa vaiheessa olen ollut luonnollisesti mukana toiminnassa ja sen kehittämisessä myös itse ja mahdollisesti vaikuttanut jonkin verran tutkittavaan asiaan. Kananen (2014) mukaan toimintatutkimuksessa rikotaankin sääntö, jonka mukaan tutkija ei saa vaikuttaa tutkittavaan ilmiöön. Toimintatutkimuksessa tutkimus ja tutkija ovat itsekin mukana toiminnassa, jota tutkitaan. (Kananen 2014, 16.) Olen kuitenkin osin halunnut olla vaikuttamatta liikaa tutkimukseni tuloksiin, roolini on ollut koko tutkimuksen ajan vaihteleva ja olen pohtinut sitä melko paljon.

4.2 Tutkimuksen menetelmät ja toteutus

Tutkimuksessa on käytetty useaa eri menetelmää täydentämään toisiaan. Taulukossa 1 näkyvät käytetyt menetelmät ja esimerkiksi se, mihin tutkimuskysymykseen kullakin menetelmällä on haettu vastausta.

TAULUKKO 1. Käytetyt tutkimusmenetelmät

menetelmä	Kysely	Tulevaisuusverstaas	Pedagogiset palaverit	Haastattelut
Aineistonkeruun ajankohta	viikot 6 ja 8 (helmikuu 2017)	18.3.2017	30.3., 13.4. ja 25.4.	viikot 21 ja 22 (touko-kesäkuu 2017)
Aineisto	16 vastausta	yht. 86 kirjoitettua lappua (n. A5), kolme A4-sivua muistiinpanoja	n. 8 sivua palaverimuistiinpanoja (palaverimuistiot), kolmesta palaverista	n. 5 sivua kirjoitettuja muistiinpanoja haastatteluista, yhteensä 5 haastattelua
Mihin tutkimuskysymykseen haetaan vastausta	1. ja 2. tutkimuskysymys	3. tutkimuskysymys	2. ja 4. tutkimuskysymys	4. tutkimuskysymys
Analyysin aineistolähtöisyys	aineistolähtöinen/teoriaohjaava	aineistolähtöinen	aineistolähtöinen/teoriaohjaava	aineistolähtöinen/teoriaohjaava
Analyysin teemoittelu	Sama teemoittelurunko palaveriaineiston ja haastatteluaineiston kanssa	Oma teemoittelurunko	Sama teemoittelurunko kyselyn ja haastatteluaineiston kanssa	Sama teemoittelurunko kyselyn ja palaveriaineiston kanssa

4.2.1 Laadullinen lomakekysely

Tutkimuksen alussa kartoitin henkilökunnan käsityksiä ja käytännön kokemuksia ilmiöpohjaisesta pedagogiikasta lomakekyselyn avulla (ks. liite1), jotta tietäisin millainen on alkutilanne. Kyselyn kautta hain vastauksia erityisesti ensimmäiseen, toiseen ja osin myös neljanteen tutkimuskysymykseen.

Lomakekysely on yleensä kvantitatiivinen aineistonkeruumenetelmä, mutta sitä on mahdollista käyttää myös laadullisena menetelmänä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 74-75). Tarkoitukseni oli nimenomaan kerätä avoimien kysymysten avulla laadullista aineistoa,

jonka myös analysoin laadullisesti. Kyselyn etuna on se, että sen avulla aineistoa voi kerätä tekemällä kysely suurelle ryhmälle yhtä aikaa. Toisaalta kyselyn tulisi olla yksiselitteinen ja ymmärrettävä, sillä väärinymmärtämisen mahdollisuudet ovat huomattavasti suuremmat kuin esimerkiksi haastattelussa. Kysymysten muotoilemisessa täytyy siis hyvin huolellinen, jotta kyselyn luotettavuus ei heikkenisi. (Valli 2015, 85-90.)

Yksi tärkeä periaate on, että jokainen kohta sisältää vain yhden kysymyksen. Toiseksi on tärkeä tuntea vastaajien tyyli ja se, tuntevatko he alan sanastoa. (Vilkkä & Airaksinen 2003, 61.) Tässä tutkimuksessa etunani oli mielestäni se, että tunnen vastaajat melko hyvin ja uskon, että suurin osa heistä ymmärtää kysymyksien ammattisanastoa. Kyselyä käytin nimenomaan sen vuoksi, että sen avulla saan vastauksia useammalta henkilöltä nopeammin kuin vaikkapa haastatteluiden kautta. Lisäksi kyselyn vastauksiin vaikutti luultavasti vähemmän se, että minä toimin tutkijana. Uskon, että osa henkilökunnasta olisi voinut kokea haastavana vastata minulle esimerkiksi haastattelutilanteessa aivan avoimesti, ja näin tutkimuksen luotettavuus olisi kärsinyt. Toisaalta haastatteleamalla olisi voinut toki saada runsaamman aineiston ja olisin saanut mahdollisuuden esittää joitakin tärkeitä täsmentäviä kysymyksiä.

Toteutin kyselyn Sammon päiväkodissa helmikuun alkupuolella, viikolla 6. Tammi-kuussa aloin hiljalleen puhua opinnäytetyöstäni henkilökunnalle ennen kuin puhuin siitä ”virallisesti” palaverissa. Kolme viikkoa ennen alkukyselyn toteuttamista kerroin opinnäytetyöstäni sekä alkukyselystä ensin lastentarhanopettajien pedagogisessa palaverissa ja viikko sen jälkeen palaverissa, jossa oli paikalla lastenhoitajia. Ennen kyselyn toteuttamista myös testasin lomakkeen. Johtajamme kävi kysymykset läpi ja hänen kommenttiansa perusteella muokkasinkin lomaketta vielä hieman, mutta pääpiirteissään se pysyi alkuperäisessä muodossaan.

Jaoin kyselylomakkeet maanantaina ja niitä sai palauttaa kahvihuoneessa olevaan kirjekuoreen keskiviikkoon mennessä. Vein lomakkeet ryhmiin siten, että mahdollisimman suuri osa henkilökunnasta oli paikalla. Lomakkeiden jaon yhteydessä juttelin henkilökunnan kanssa hieman opinnäytetyöstäni ja koetin motivoida sekä innostaa kaikkia vastaamaan. Huomasin, että osa epäröi, osaako vastata kysymyksiin niin sanotusti oikein. Epäröijää kannustin kertomalla, kuinka jokainen vastaus on tärkeä ja niin sanottuja oikeita vastauksia ei ole. Kerroin heille myös, ettei lomaketta ole pakko palauttaa kuoreen, jollei

halua, koska sieltä kuka vain voisi lukea toisten vastauksia. Ilmoitin vielä tekeväni keskiviikkona kierroksen ja kerääväni loput lomakkeet kuoreen silloin. Korostin, että kysely täytetään anonyymisti ja käytän vastauksia alkukartoituksen tekemiseen sekä suunnittelupäivän alustuksen tekoa varten. Jaoin lomakkeita 16 kappaletta ja sain niitä keskiviikkoon mennessä takaisin 12. Suurin osa palautti kyselyn jo ennen keskiviikkoa kuoreen. Yhden työntekijän kanssa sovin, että hän palauttaa kyselyn seuraavana maanantaina, koska hän ei ollut kerennyt täyttää sitä keskiviikkoon mennessä. Yhteensä sain lomakkeita takaisin Sammon päiväkodista 13 kappaletta.

Domuksen päiväkodissa kävin jakamassa kyselyt vasta viikolla 8. Olin sopinut, että jatkaisin kyselyt edellisellä viikolla, mutta puolet yksikön henkilökunnasta oli poissa, joten siirsimme kyselyn jakamisen myöhemmäksi. Kyselyn jakamisen yhteydessä kerroin henkilökunnalle vielä lyhyesti opinnäytetyöstäni ja muistutin heitäkin siitä, että kysely toteutetaan ja käsitellään anonyymisti. Kävin viemässä kyselyt maanantaina ja keräsin ne takaisin torstaina. Domuksen yksiköstä sain vain kolme vastausta takaisin eli puolet henkilökunnasta vastasi kyselyyn. Tähän vaikutti huomattavasti se, että juuri sinä päivänä, kun vein kyselyt yksikköön, löytyi sieltä vesivahinko. Kävi ilmi, että päiväkodin on muutettava mahdollisimman pian toisiin tiloihin, ja on ymmärrettävää, ettei henkilökunta ollut ”kriisitilanteessa” intoa tai aikaa osallistua vastaamiseen.

4.2.2 Tulevaisuusverstaas

Alkukyselyn toteuttamisen ja analysoinnin jälkeen ohjasin päiväkotimme suunnittelupäivässä tulevaisuusverstaan. Tulevaisuusverstaan tarkoituksena oli osaltaan kerätä aineistoa tutkimukseeni, mutta myös luoda yhteistä käsitystä siitä, mitä ilmiöpohjainen pedagogiikka on ja miten sitä voisi toteuttaa päiväkodissamme. Tulevaisuusverstaan kautta oli tarkoitus saada vastauksia erityisesti kolmanteen tutkimuskysymykseen. Menetelmäksi valikoitui tulevaisuusverstaas, koska tarkoituksena oli pyrkiä työstämään ja täsmentämään sanallisesti tilannetta, jota halutaan muuttaa. Tulevaisuusverstaas on lisäksi suunnittelun väline. (Horelli & Kaaja 2017.) Alun perin suunnittelupäivän ajankohdaksi oli ajateltu helmikuun loppua tai maaliskuun alkua, mutta talviloman sekä muiden aikatauluseikkojen vuoksi se päädyttiin pitämään vasta maaliskuun puolessa välissä.

Tulevaisuusverstaas on menetelmä, jonka tarkoituksena on aktivoida ihmisiä ja antaa heille uskoa omiin kykyihinsä, mahdollisuuksiinsa lausua oma mielipiteensä ja saada tuloksia aikaan heitä koskevassa asiassa. Menetelmän on alun perin kehittänyt itävaltalainen Robert Jungk tarkoituksenaan tuoda tavalliset kansalaiset mukaan heitä koskevaan päätöksentekoon. Menetelmä on kehitettykin alun perin sosiaalisten ongelmien ratkaisemiseksi sekä tulevaisuustietoisuuden ja -valmiuksien lisäämiseksi jollakin alueella tai tutkimuskohteessa. (Rubin 2017.) Tavoitteena on, että passiivisuus vaihtuu osallistumiseen ja sen kautta syntyy uusia keksintöjä ja tulevaisuudenkuvia (Horelli & Kaaja, 2017). Mielestäni tulevaisuusverstaan perusajatus ottaa yhteisö aktiivisesti mukaan heitä koskevaan suunnitteluun ja päätöksentekoon sopi todella hyvin toimintatutkimukselliseen opinnäytetyöhöni. Menetelmänä se sisältää monia etuja, esimerkiksi sen avulla voi tuottaa runsaasti ideoita lyhyessä ajassa ja erilaiset ajatukset ja ideat saadaan esille. Tulevaisuusverstaas voi kestää joskus parikin päivää, joissain tapauksissa jopa viikon tai pidemmänkin ajan. (Rubin 2017; Horelli & Kaaja 2017.) Tässä tapauksessa tulevaisuusverstasta varten oli varattu noin puoli päivää eli alustuksineen noin neljä tuntia. Olin hieman huolissani, kuinka aika riittäisi kaikkien asioiden käsittelyyn, mutta sain huomata, että aikaa oli melko lailla riittävästi. Vain viimeisessä vaiheessa koin, että aika loppui hieman kesken, koska osin keskustelu niin sanotusti harhautui itse aiheesta. Jos keskustelua olisi syntynyt yhtään enemmän, olisi neljä tuntia ollut mahdollisesti riittämätön aika työskentelylle.

Tulevaisuusverstaas koostuu yleensä kolmesta eri vaiheesta, jotka ovat kritiikki-, mielikuvitus- ja toteuttamisvaihe. Näitä vaiheita edeltää luonnollisesti valmistelu. Ajatuksena on, että verstaassa hylätään totutut ajattelu- ja käyttäytymismallit, tuodaan vapaasti esiin ideoita ja myös kriittistä ajattelua. (Horelli & Kaaja 2017.) Seuraavassa käyn läpi, kuinka tulevaisuusverstaas eri vaiheineen toteutettiin osana päiväkotimme suunnittelupäivää ja samalla osana tutkimustani.

Tulevaisuusverstaan **valmisteluvaiheeseen** kuuluu muun muassa verstaan mainostaminen, tilajärjestelyt ja materiaalien, kuten lappujen ja kynien kokoaminen. Lisäksi verstaas aloitetaan johdatuksella aiheeseen sekä kertomalla aikataulusta ja menetelmästä. (Horelli & Kaaja 2017.) Johtajamme tiedotti henkilökuntaa suunnittelupäivästä ja sen ohjelmasta sähköpostitse. Minä kokosin kasaan muun muassa laput ja kynät sekä mietin, kuinka käytäisimme päiväkotimme salia verstastyöskentelyssä. Pieneksi haasteeksi muodostui vähäinen seinäpinta-ala, mutta onnistuin raivaamaan yhdelle seinälle tilaa, jotta saisimme kiinnittää siihen verstaassa kirjoitetut laput. Joka vaiheessa verstaasta kirjoitetaan lapuille

ajatuksia tai ideoita, jotka kiinnitetään seinälle. Tämän vie paljon tilaa, ja jouduin valitettavasti joka vaiheen jälkeen keräämään edellisen vaiheen laput seinältä ennen uuden vaiheen aloittamista.

Kun suunnittelin verstaan aikataulua ja kysymyksiä (ks. liite 2), jaoin verstaaseen käytetyn ajan melko tasaisesti eri vaiheiden välillä, mutta painotin aikataulutuksessa hieman kahta viimeisintä vaihetta. Lisäksi valmistelin alustuksen aiheeseen, koska alkukyselyn perusteella koin tarpeelliseksi avata jonkin verran ilmiöpohjaisen pedagogiikan käsitettä henkilökunnalle. Alustuksessa kävin esimerkiksi läpi, mitä käsitteellä yleisesti tarkoitetaan ja sivusin siinä myös tutkivaa oppimista ja sosiokonstruktivismia. Alustuksen pohjaksi kokosin pienen Power Point -esityksen ja koetin avata käsitettä mahdollisimman paljon käytännön esimerkkien kautta. Tämän jälkeen kerroin lyhyesti tulevaisuustyöpajasta ja sen vaiheista, jotta osallistujat hahmottaisivat mitä olemme tekemässä.

Kritiikkivaiheessa osallistujat saavat tuoda ilmi käsityksensä teemaan liittyvistä epäkohdista (Horelli & Kaaja 2017). Kysyin henkilökunnalta, millaisia haasteita ja ongelmia he kokevat ilmiöpohjaisen pedagogiikan toteuttamisessa ja millaiset asiat ovat esteenä ilmiöpohjaisen pedagogiikan toteuttamiselle. Tämän vaiheen toteutimme yksilötyöskentelynä eli jokainen sai pohtia itsekseen vastauksia kysymyksiin. Tässä vaiheessa jaoin kaikille kynät sekä kritiikkivaihetta varten varatut punaiset laput. Kerroin kuinka paljon aikaa heillä on kirjoittaa laput ja ohjeistin heitä vielä kiinnittämään lappunsa niille varatulle seinälle. Kun kaikki olivat vastanneet, järjestelin laput aiheen mukaan ryhmiin, apunani yksi innokas osallistuja, josta oli tässä vaiheessa paljon apua. Tämän jälkeen pyysin kaikkia lukemaan toistensa laput ja antamaan mielestään olennaisimmille ajatuksille kolme pistettä. Nämä kolme pistettä sai jakaa vapaasti, jos halusi, sai kaikki kolme pistettä antaa esimerkiksi yhdelle tärkeänä pitämälleen ajatukselle.

Lappujen lukemisen ja niin sanotun äänestämisvaiheen jälkeen luin ääneen eniten kannatusta saaneet laput. Lisäksi olimme sopineet, että varajohtajamme toimii aina tämän koamisvaiheen kirjaajana, hän kirjasi ylös eniten kannatusta saaneet ajatukset sekä mahdolliset täydentävät kommentit. Koetin herättää keskustelua ja täsmentää joidenkin lappujen ajatuksia, mutta keskustelua syntyi valitettavan vähän. Kysyin myös, ovatko osallistujat samaa mieltä äänestyksen tuloksista ja onko heillä mahdollisesti jotakin lisättävää. Kokoava keskusteluvaihe jäi suhteellisen lyhyeksi, jonka jälkeen siirryimme heti mielikuvitusvaiheeseen.

Mielikuvitusvaiheessa kritiikki käännetään myönteiseksi ajatteluksi. Tässä vaiheessa kaikki ideat ja ajatukset ovat sallittuja, mielikuvitusvaihe on vapaa nykyisyyden rajoituksista. (Horelli & Kaaja 2017.) Jotta päivään tulisi vaihtelua sekä yhdessä työskentelyä, jakauduimme mielikuvitusvaiheessa viiteen ryhmään. Jokaisessa ryhmässä oli 3-4 osallistujaa ja niihin jakauduttiin perinteisesti ”tekemällä jako viiteen”. Ryhmät etsivät itselleen rauhallisen oman tilan, jossa he saivat ideoida ja miettiä, millaista olisi, jos ilmiöpohjaista pedagogiikka voisi toteuttaa ilman nykyistä arkea rajoittavia seikkoja. Kannustin ryhmiä ideoimaan ja haaveilemaan vapaasti sekä käyttämään mielikuvitusta mahdollisimman paljon. Pyysin heitä kirjaamaan ajatukset sinisille lapuille niin, että yksi lappu sisältäisi yhden idean tai ajatuskokonaisuuden. Kerroin taas ryhmille aikataulun, heillä oli aikaa työskennellä ryhmissä noin puoli tuntia, jonka jälkeen ryhmät kiinnittäisivät laput seinälle ja tästä siirtyisimme lounastauolle. Itse kiertelin jokaisen ryhmän luona ja havainnoin, kuinka heidän työskentelynsä sujuu. Esitin joillekin ryhmille muutaman ajatuksen, pyrkien kuitenkin siihen, etten vaikuta liikaa heidän käymäänsä keskusteluun. Tarkoituksenani oli olla ryhmille sopivasti läsnä, jos heillä olisi jotakin kysyttävää.

Lounastauolta henkilökunta siirtyi hiljalleen lukemaan mielikuvitusvaiheen ideoita ja ajatuksia sekä antamaan kolme ääntä mielestään parhaille ajatuksille. Tämä kävi sujuvasti, koska toimintatapa oli tuttu ensimmäisestä vaiheesta. Kuten kritiikkivaiheessakin, luin eniten ääniä saaneet ajatukset läpi ja kysyin, onko osallistujilla vielä jotakin lisättävää. Muutamasta kohdasta kysyin tässäkin vaiheessa täydentäviä kysymyksiä, ja keskustelua syntyi hieman. Pääsimme kuitenkin siirtymään melko nopeasti seuraavaan vaiheeseen.

Todentamisvaiheessa kohtaavat kritiikki ja mielikuvitus. Tarkoitus on miettiä, millä tavoin konkreettisesti edetään valittuja tavoitteita kohden. Tarkoituksena on pohtia, mistä aloitetaan eli mitkä ovat ensimmäiset konkreettiset toimenpiteet, jotka voidaan toteuttaa. (Horelli & Kaaja 2017.) Tässä vaiheessa pyysin henkilökuntaa muodostamaan vapaasti parit. Parien tehtävänä oli keskustella ja ideoida, kuinka ilmiöpohjaista pedagogiikkaa voisi toteuttaa. Ohjeistin heitä pohtimaan aiemman työskentelyn perusteella, kuinka voisimme päästä unelmatilannetta kohden, mikä olisivat ensimmäiset konkreettiset toimenpiteet, jotka voisimme tehdä. Pyysin heitä kirjaamaan ajatuksia ja yksittäisiä ideoita ylös tällä kertaa vihreille lapuille. Korostin, että tavoitteena olisi kirjoittaa ylös mahdollisimman konkreettisia ja toteuttamiskelpoisia ajatuksia. Parit saivat aikaa keskusteluun ja ide-

oiden ylös kirjaamiseen noin 20 minuuttia. Heidän keskustellessaan kiertelin taas ja koetin selventää tehtävänantoa. Huomasin kierrellessäni, että tämä vaihe oli osalle henkilökunnasta haasteellisempi tai ainakaan keskustelua ei tuntunut syntyvän yhtä vilkkaasti kuin aiemmin. Keskustelulle annettun ajan jälkeen parit toivat lappunsa taas seinälle, ja äänestys suoritettiin kuten aiemmissakin vaiheissa.

Lappuja lukiessani huomasin, että monissa keskusteluissa ja ideoissa ei oltu varsinaisesti päästy aivan käytännön tasolle ja aloin pohtia, olinko ohjeistanut tehtävän ehkä epäselvästi. Osa ideoista oli sellaisia, joita ei esimerkiksi voida lainkaan käytännössä toteuttaa. Samalla huomasin myös, että osa ajatuksista ja ideoista ei varsinaisesti liittynyt enää liiemmin aiheeseen eli ilmiöpohjaiseen pedagogiikkaan, mutta kävimme kuitenkin edellisten vaiheiden tavoin ideat ja ajatukset läpi niin, että niitä sai vielä kommentoida ja esitin vielä muutaman täydentävän kysymyksen. Keskustelua syntyi enemmän kuin aiemmissa vaiheissa, mutta lopussa keskustelun aihe alkoi harhautua pois käsiteltävästä aiheesta ja sitä oli haasteellista palauttaa takaisin ilmiöpohjaiseen pedagogiikkaan. Näin ollen emme mielestäni saaneet viimeisessä vaiheessa kunnolla koottua suunnitelmaa, jonka perusteella toteuttaisimme ilmiöpohjaista pedagogiikkaa päiväkodissamme. Tämän vuoksi päätimme johtajan kanssa, että palaamme aiheeseen seuraavassa lastentarhanopettajien pedagogisessa palaverissa.

4.2.3 Pedagogiset palaverit

Lopulta ilmiöpohjaisen pedagogiikan konkreettisten toimintatapojen pohdintaa jatkettiin yhteensä kolmessa palaverissa. Pedagogisten palaverien kautta oli tarkoitus saada vastauksia erityisesti toiseen ja neljanteen tutkimuskysymykseen eli kysymyksiin rooleista sekä siitä, millä tavoin ilmiöpohjaista pedagogiikkaa toteutetaan tai voisi toteuttaa varhaiskasvatuksessa. Palavereista kaksi oli lastentarhanopettajien palavereita, ja viimeiseen palaveriin osallistujat olivat lastenhoitajia.

Ensimmäisessä lastentarhanopettajien palaverissa pohdimme, että tarvittaisiin ilmiöpohjaisuuden määritelmä niin sanotusti selkokielellä, ja koetimme pohtia asiaa käytännönläheisesti. Palaverissa nousi myös esille se, kuinka osa henkilökunnasta on käsittänyt ilmiöpohjaisen pedagogiikan tarkoittavan pitkälti sitä, ettei toimintaa voi tai saa suunnitella, koska tarkoitus on toimia lasten sen hetkisten mielenkiinnon kohteiden mukaan.

Tämän vuoksi seuraavissa palaverissa käsitelimme yhtenä erillisenä teemana sitä, mitä suunnittelu tarkoittaa ilmiöpohjaisessa pedagogiikassa. Lisäksi halusin nostaa esiin, mitä konkreettisia tehtäviä ja millainen rooli aikuisella on ilmiöpohjaista pedagogiikkaa toteuttaessa. Yhdessä kysymyksessä kysyttiin lisäksi lapsen roolista ilmiöpohjaisessa pedagogiikassa, koska lapsen rooli oli noussut vain vähän esiin aiemmissa tutkimuksen vaiheissa. Yksi kysymys taas koski ilmiöpohjaista oppimisympäristöä. Kahdessa viimeisessä palaverissa käsiteltyjä teemoja tai kysymyksiä muodostui yhteensä neljä:

1. Mitä aikuisen täytyy tehdä, jotta ilmiöpohjaisuus toteutuu? Kertokaa konkreettisia esimerkkejä.
2. Mitä suunnittelu tarkoittaa ilmiöpohjaisessa pedagogiikassa? Miten lapset otetaan mukaan suunnitteluun?
3. Mitä vaaditaan oppimisympäristöltä, jotta ilmiöpohjaisuus toteutuu? (psykkis-fyysis-sosiaalinen ympäristö)
4. Millainen on aikuisen rooli ilmiöpohjaisessa pedagogiikassa? Entä lapsen?

Muodostin viimeisiä palaveria varten siis kysymykset keskustelun rungoksi, koska huomasi ensimmäisessä palaverissa, että ilman tällaista runkoa keskustelu jää kovin yleiselle tasolle ja hajanaiseksi. Koin, että palaverissa tarvitaan aihetta ja keskustelua jäsentäviä kysymyksiä, jotka voidaan nähdä keskustelun teemoina tai sitä ohjaavana runkona.

Näitä kysymyksiä siis käsiteltiin pareittain tai pienissä ryhmissä kahdessa viimeisessä pedagogisessa palaverissa maaliskuu- ja huhtikuussa. Jakauduimme alussa pareihin (lastentarhanopettajat) tai kolmen hengen ryhmiin (lastenhoitajat), joista jokainen käsiteli noin viidentoista minuutin ajan yhtä edellä mainituista kysymyksistä. Eli joka ryhmä käsiteli yhtä kysymyksistä. Tämän jälkeen kokoonnuttiin taas yhteen ja käytiin keskustellen läpi kysymysten teemat. Tähän oli aikaa noin 45 minuuttia. Nämä keskustelut kirjattiin ylös palaverimuistioiksi, jotka minä analysoin.

4.2.4 Loppuhaastattelut

Tutkimuksen viimeisenä vaiheena toteutin pienimuotoiset haastattelut päiväkotimme kasvattajatiimeille toukokuun lopussa ja kesäkuun alussa. Menetelmäksi valitsin haastatte-

lun, koska se on joustava aineistonkeruutapa ja sai kannatusta henkilökunnalta. Haastattelun aikana on mahdollista esimerkiksi oikaista väärinkäsityksiä ja käydä keskustelua. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 73.) Koin, että alkukyselyn vastaukset olivat osin niukkia ja välillä vaikeatulkintaisia, haastattellessa minun oli mahdollisuus esittää täsmentäviä kysymyksiä ja saada enemmän tietoa. Jotta haastattelu onnistuisi, olisi hyvä, että haastattelutavat voisivat tutustua kysymyksiin, teemoihin tai aihealueeseen etukäteen (Tuomi & Sarajärvi 2013, 73). Jo pedagogisten palavereiden yhteydessä kerroin henkilökunnalle tulevasta haastatteluista ja niiden aihealueesta, joten he tiesivät haastatteluun tullessaan mitä haastattelussa käsitellään. Haastattelua voi jossakin määrin pitää teemahaastatteluna, jossa käsiteltiin oikeastaan vain yhtä teemaa eli ilmiöpohjaisen pedagogiikan toteuttamista ryhmissä kevään aikana. Täydentävillä kysymyksillä koetin saada täsmennystä vastauksiin sekä selvittää ilmiöpohjaisen toiminnan vaiheita. Koin, että olin saanut hieman heikosti vastauksia viimeiseen tutkimuskysymykseen.

Haastattelin kunkin ryhmän aikuiset yhdessä, lukuun ottamatta kahta ryhmää, joissa haastatteluviikoilla paikalla oli vain ryhmän lastentarhanopettajat. Heidän kanssaan toteutin haastattelut yksilöhaastatteluina. Lisäksi minulta jäi haastattelemaan kaksi ryhmää oman sairauspoissaoloni vuoksi, joten haastatteluita toteutin yhteensä viisi. Haastatteluiden kesto vaihteli noin 20 minuutista puoleen tuntiin. En nauhoittanut haastatteluita, vaan kirjoitin vastaukset suoraan ylös tietokoneelle. Tämä oli välillä haasteellista, joten aika ajoin pyysin haastateltavia pitämään pieniä taukoja, jotta saan kirjattua kaikki pääasiat puheesta ylös. Koen kuitenkin, että nauhoittaminen ei näin pienimuotoisten haastatteluiden kohdalla olisi ollut tarkoituksenmukaista.

Ajatuksena oli, että haastattelut ovat pienimuotoisia ja samalla ne toimivat päätöksenä kevään kehittämistyölle. Kävimme siis haastatteluiden ohessa hieman vapaamuotoista keskustelua ilmiöpohjaisesta pedagogiikasta ja sen toteuttamisesta, mutta näitä keskusteluja en kirjannut ylös. Haastatteluiden tarkoituksena oli hakea vastausta viimeiseen tutkimuskysymykseen eli miten ilmiöpohjaista pedagogiikkaa toteutetaan päiväkodissa. Halusin haastatteluiden avulla selvittää, millaista ilmiöpohjaiseen pedagogiikkaan toimintaa päiväkodissamme on toteutettu kevään aikana ja kerätä konkreettisia esimerkkejä toiminnasta. Haastatteluiden tarkoitus oli siis lähinnä täydentää jo kerättyä aineistoa. Aivan alun perin tarkoitukseni oli kysyä loppuvaiheessa vielä esimerkiksi aikuisen ja lasten rooleista, mutta koin, että näiden teemojen kannalta saturaatiopiste oli saavutettu jo aiemmin.

Haastatteluun muotoilin siis vain yhden pääkysymyksen ja sitä täydentämään muutamia apukysymyksiä. Kysymykset muotoilin seuraavasti:

Millä tavoin olette kevään aikana toteuttaneet ilmiöpohjaista pedagogiikkaa ryhmässänne? Kertokaa esimerkkejä projekteista, tuokioista tai toiminnasta.

Kuinka toiminta sai alkunsa?

Mitä teitte?

Mikä oli ”lopputulos” tai kuinka lopetitte toiminnan?

4.3 Aineistojen analyysi

Kaiken aineiston analysoin laadullisesti, sisällönanalyysin keinoja käyttäen. Sisällönanalyysin avulla aineisto pyritään järjestämään tiiviiseen ja selkeään muotoon siten, ettei aineiston sisältämä informaatio katoa (Tuomi & Sarajärvi 2013, 108). Analyysiäni ohjasi tutkimuskysymykseni ja se eteni alussa hyvin aineistolähtöisesti, mutta aivan puhtaasta aineistolähtöisyydestä ei voida puhua. Aineistolähtöisessä analyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti. Periaatteessa aikaisemmilla havainnoilla, tiedoilla ja teorialla ei tulisi olla mitään tekemistä analyysin toteuttamisen tai lopputuloksen kanssa. Teoriaohjaavassa analyysissä tutkija taas yhdistelee aineistoa valmiisiin malleihin. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 95-97.) Analyysia tehdessäni teoria ohjasi jonkin verran sitä, mitä aineistosta etsin, vaikka alaluokat muodostin pitkälti aineistolähtöisesti. Yläluokkien muodostamisessa ja nimeämisessä teoria ohjasi osin ajatteluani. Tulevaisuusverstaan analysoin kuitenkin hyvin pitkälti aineistolähtöisesti, toisin kuin muut aineistot, joissa voi nähdä teorian olleen selkeästi mukana.

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä voidaan kolmen eri vaiheen seuraavan toisiaan. Aluksi aineisto pelkistetään, jonka jälkeen se klusteroidaan eli ryhmitellään. Viimeisenä analyysin vaiheena on abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Aineisto siis hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudestaan uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi. Voidaan puhua myös teemoittelusta, jossa painottuu se, mitä kustakin teemasta on sanottu. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 93, 108-109.)

Kyselyn analyysin aloitin alleviivaamalla vastauksista tutkimuskysymysten kannalta olennaisia ja toistuvia ilmauksia tai sanoja ja listasin ne taulukkoon. Pyrkimyksenäni oli

löytää aineistosta samankaltaisuutta eli samankaltaisia ilmauksia, ajatuksia ja sanoja. Sisällönanalyysissä tulee määrittää analyysiyksikkö, joka voi olla yksittäinen sana, lause, lauseen osa tai ajatuskokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi 2013, 110).

Itse etsin kyselystä lähinnä ajatuskokonaisuuksia, mutta osin myös vain tiettyjä sanoja, kuten ”keskustelu”. Analyysiini vaikutti se, että osa oli vastannut kysymyksiin kokonaisilla, pitkilläkin lauseilla, osa taas lähinnä yksittäisillä sanoilla tai hyvin lyhyillä virkkeillä. Näin ollen en voinut keskittyä vain niin sanotusti eheiden ajatuskokonaisuuksien poimimiseen, otin huomioon myös yksittäiset sanat, joilla oli vastattu johonkin kysymykseen. Kyselyn analysoinnin yhteydessä järjestin samaa aihetta tai asiaa koskevat ilmaukset peräkkäin, pelkistin ilmauksia ja yhdistelin jo pelkistämisvaiheessa samantapaisia ilmauksia. Pelkistetyt ilmaukset yhdistin jälleen alaluokiksi. Ryhmittelyn eli alaluokkien muodostamisessa ajatuksena on ryhmitellä samaa asiaa kuvaavat ilmaukset ja yhdistää ne luokaksi, joka nimetään sisältöä kuvaavalla käsitteellä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Näitä alaluokkia yhdistin yläluokiksi, jonka jälkeen yhdistin vielä yläluokat pääluokiksi (ks. liite 3).

Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan tässä käsitteellistämisprosessissa luokituksia yhdistetään niin kauan kuin se aineiston sisällön näkökulmasta on mahdollista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111). Analyysissäni mietin paljon, kuinka pitkälle voin luokkien yhdistelyssä edetä, kuinka paljon voin aineistoa abstrahoida. Pääluokkia pidemmälle en kyselyn aineiston luokittelussa voinut enää mielekkäästi edetä. Pääluokat muodostuivat pitkälti tutkimuskysymysten mukaan. Kyselyn avulla minun oli tarkoitus selvittää erityisesti työntekijöiden käsityksiä ilmiöpohjaisesta pedagogiikasta ja oppimisesta sekä aikuisten ja lasten rooleista.

Jo palavereiden aikana huomasin, että niissä käsitellyt asiat ja teemat olivat hyvin pitkälti samoja kuin kyselyssä. Jopa pitkälti samat ilmaukset tai lauseet toistuivat, vaikka palavereiden tarkoitus oli pureutua konkreettisiin toimintatapoihin. Aluksi käsitteelin kuitenkin palaverit erillisenä aineistona ja muodostin hieman erilaisia teemoituksia aineiston pohjalta. Lopulta kuitenkin koin, että palaverien aineisto oli niin monilta osin yhteneväinen kyselyn aineiston kanssa, joten oli mielekästä yhdistää aineistot. Näin ollen ryhmittelin palavereiden aineistot kyselyn ylä- ja pääluokkien alle (ks. liite 4). Koin, että palavereiden

aineisto lähinnä vahvisti ja rikastutti kyselyn aineistoa, valitettavasti uutta ei noussut kovinkaan paljon esiin, ja käytännön toiminnan tasolle keskustelu ei oikein vieläkään päästy.

Haastatteluaineiston analyysi eteni oikeastaan hyvin samantapaisesti kuin palaveriaineiston analyysi. Aluksi lähdin tekemään aineiston luokittelua tai teemoittelua niin, että yläluokkina olivat ”toiminnan aloitus”, ”ilmiöpohjaisen toiminnan elementit” ja ”toiminnan lopetus” eli periaatteessa muodostin yläluokat haastattelun apukysymysten mukaan. Näihin yläluokkiin sijoitin pelkistettyjä ilmauksia, joita yhdistelemällä syntyi joitakin alaluokkia. Kun olin purkanut ja kirjoittanut aineiston auki, huomasin kuitenkin taas, että vastausten kautta toistuvat edelleen samat ilmaukset, aiheet ja teemat kuin kyselyssä, joten päätin teemoitella aineiston uudelleen ja liittää sen samaan kokonaisuuteen kyselyn ja palaveriaineistojen kanssa. Näin kyselyn aineisto muodosti tavallaan ”ytimen” ja teemoittelun päärungon, johon myöhempi aineisto toi aina hieman lisää kerroksia ja vivahteita. Haastatteluiden anti olikin pääasiassa käytännönläheisissä ja havainnollistavissa esimerkeissä. Muutamia uusia teemoja eli alaluokkia nousi vielä haastatteluissakin kuitenkin esiin, esimerkiksi se, kuinka aihealueesta toiseen siirrytään usein ”liukuen”.

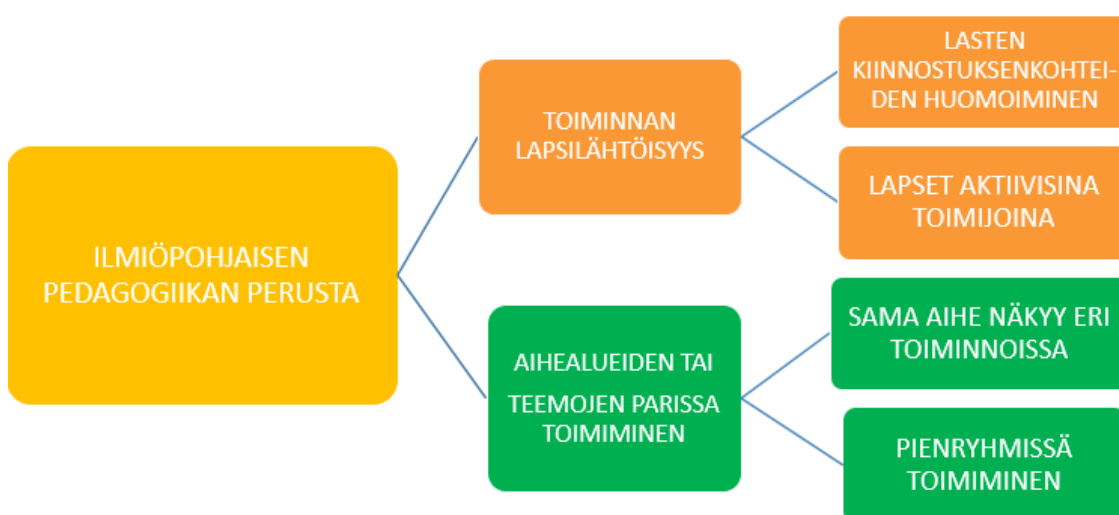
Myös tulevaisuusverstaan aineiston analysoin väljästi sisällönanalyysin keinoin ja sen käsittelem erillään muista aineistosta. Tulevaisuusverstaan aineisto koostui pääasiassa lapuista, jotka kirjoitettiin verstaassa, jonka lisäksi tein hieman muistiinpanoja verstaapäivän aikana ja heti sen pitämisen jälkeen. Tulevaisuusverstaan aineistoa en liiemmin pelkistänyt, sille ei ollut tarvetta, koska lapuille kirjoitettu aineisto koostui pääasiassa lyhyistä virkkeistä ja sanoista. Analyysi alkoi aineiston kirjoittamisella sähköiseen muotoon, jonka jälkeen teemoittelin/ryhmittelin vastaukset, osin jo sen mukaan, kuinka ne oli ryhmitelty verstaan aikana. Tämän lisäksi yhdistelin vastauksia hieman lisää etsien niille kokoavia teemoja, joista muodostuivat analyysin alaluokat. Yläluokkina toimivat tulevaisuusverstaan vaiheet eli ensinnäkin kritiikkivaihe, jossa nousi esille ilmiöpohjaisen pedagogiikan toteuttamisen haasteet. Toiseksi yläluokaksi tuli mielikuvitusvaihe, jossa tuotettiin ajatuksia unelmien päiväkodista, jossa ilmiöpohjaista pedagogiikkaa on hyvä toteuttaa. Kolmas yläluokka oli todentamism vaihe, jossa mietittiin, miten tulisi toimia ja mitä tulisi tehdä käytännössä, jotta unelmatilanne toteutuisi.

5 ILMIÖPOHJAISEN PEDAGOGIIKAN JÄLJILLÄ –KÄSITYKSIÄ, KOKE- MUKSIA JA KÄYTÄNTEITÄ

Seuraavaksi esittelen tutkimustulokset, jotka perustuvat kolmeen eri aineistoon eli kyse-
lyyn, pedagogisten palaverien muistioihin sekä loppuhaastatteluiden antiin. Nämä eri
aineistot tarjoavat suhteellisen eheän käsityksen siitä, millaisia käsityksiä ja kokemuksia
päiväkodin henkilökunnalla on ilmiöpohjaiseen pedagogiikkaan liittyen. Lisäksi tulok-
sissa tulevat esille myös ne käytänteet tai toimintatavat, jotka henkilökunnan mukaan liit-
tyvät ilmiöpohjaiseen toimintaan.

5.1 Ilmiöpohjaisen pedagogiikan perusta

Kaikissa tutkimuksen vaiheissa tuli melko hyvin ja yhtenäisesti ilmi henkilökunnan käsi-
tyksiä siitä, mitä ilmiöpohjainen pedagogiikka heidän mielestään on ja miten sitä toteute-
taan. Muutama teema korostui erityisesti, ja nämä seikat voi nähdä ilmiöpohjaisen toi-
minnan perustana tutkimuksen kohteena olevassa päiväkodissa. Nämä teemat on koottu
kuvioon 3.



KUVIO 3. Ilmiöpohjaisen pedagogiikan perusta

Selkeimmin esiin noussut teema oli toiminnan lapsilähtöisyys. Erityisen vahvasti korostui, kuinka tärkeää on ottaa lasten kiinnostuksen kohteet huomioon toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Lisäksi vastauksista nousi jonkin verran esiin se, kuinka lapset toimivat aktiivisesti, he ovat esimerkiksi aktiivisesti mukana toiminnan suunnittelussa. Toinen ilmiöpohjaiseen pedagogiikkaan perustavanlaatuisesti liittyvä teema oli aihealueiden tai teemojen parissa toimiminen, mikä tuli myös esiin useassa vastauksessa sekä loppuhaastatteluissa, välillisesti myös palavereissa.

5.1.1 Toiminnan lapsilähtöisyys

Kaikki kyselyyn vastanneet toivat jollakin tavoin esiin sen, että lasten kiinnostuksen kohteet huomioidaan toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Henkilökunnan mielestä ilmiöpohjainen pedagogiikka tarkoittaa nimenomaan lasten kiinnostustenkohteiden, mielihiteiden, ideoiden ja toiveiden huomioimista. Tämä on oleellinen osa ilmiöpohjaista pedagogiikkaa, lasten näkökannat nähdään selvästi tärkeinä. Myös Leppiniemen (2016) haastattelemat peruskoulun opettajat olivat vahvasti sitä mieltä, että ilmiöpohjaisen oppimisen aiheet ja toimintatavat ovat lapsilähtöisiä eli riippuvat lasten kiinnostuksesta (Leppiniemi 2016, 40). Käytännössä päiväkodin työntekijät havainnoivat ja kuuntelevat lapsia sekä kysyvät, mikä lapsia kiinnostaa ja mitä he haluavat tehdä. Muutamassa vastauksessa mainittiin kahdenkeskiset keskustelut lasten kanssa, kun halutaan selvittää lasten toiveita ja suunnitella toimintaa.

Kyselyn vastausten mukaan ilmiöpohjaisessa pedagogiikassa on tärkeää, että lapset saavat vaikuttaa siihen, mitä päiväkodissa tehdään. Eli ilmiöpohjaisessa pedagogiikassa toimintaa suunnitellaan ja toteutetaan lasten kiinnostuksen kohteiden, toiveiden ja ideoiden pohjalta. Myös Basturkin (2016) tutkimuksessa opettajat mainitsivat yhdeksi konstruktivismin soveltamiskeinoksi nimenomaan lasten kuulemisen ja orientoimisen (Basturk 2016, 908). Deweyn mukaan lasten tulisi olla opetuksen keskiössä ja aktiiviset oppimisen kokemukset edellyttävät heidän välitöntä kiinnostustaan ja henkilökohtaista osallistumistaan. (Castle 2015, 25; Dodd-Nufrio 2011, 236). Esimerkiksi Havaijilaisessa Hanahau'olin koulussa tämä on tarkoittanut sitä, ettei samoja aihekokonaisuuksia opeteta joka vuosi samalla tavalla. Niitä käsitellään eri tavoin sen mukaan, millainen ryhmä on eli otetaan huomioon lasten kehitystaso, kokemukset ja kiinnostuksenkohteet. (Peters 2015,

40.) Lapsilähtöisyys tai osallisuus käsitteinä eivät kuitenkaan tulleet kyselyssä suorasti esille. Lapsilähtöisyys mainittiin vain yhdessä vastauksessa.

Toiminta on lapsilähtöistä, lasten mielenkiinnon kohteista suunniteltua.

Tartutaan asioihin/tekemisiin, mikä lapsia mietityttää ja innostaa.

Se mistä lapsi/lapsiryhmä on kiinnostunut lähdetään toteuttamaan...

Kyselyn vastauksissa ei tarkemmin eritelty, kuinka lasten kiinnostuksen kohteet tulevat esille tai kuinka aikuinen saa ne selville, ne niin sanotusti ”nousevat” esiin arjessa. Loppuhaastattelussa mainittiin myös lasten herkkyyksikausien huomioiminen. Haastatteluiden mukaan aihe saattaa tulla vaikkapa jostakin suositusta leikistä, jota lapset leikkivät. Eräs haastateltu kertoi, kuinka kevään ”robottiteema” sai alkunsa muutaman pojan leikistä.

*Eli pojathan toi kotoa legorobotteja ja rakenteli robotteja eri rakenteluju-
tuista ja piirsi niitä. Oli muutaman pojan ryhmä ja se homma oli aika yksi-
puolista...*

Muutamassa kyselyn vastauksessa tulivat esille lasten esittämien kysymysten merkitys tai lasten pohdinnat toiminnan alkusysäyksinä. Lasten kysymykset ja ihmettely nähdään erityisen tärkeinä tutkivan oppimisen mallissa, jossa ne ovat vahvasti toiminnan lähtökohtia (Lipponen 2016, 34). Järvisen (2011) tutkimuksessa lasten omat olemassa olevat kysymykset virittivät heidän kiinnostuksensa ja synnyttivät oppimiskysymyksiä. Lapset saivat esittää omia pohdintojaan ja tällä tavoin heille syntyi alustava ymmärrys aiheesta. Tästä taas seurasi se, että lapset halusivat tietää aiheesta lisää ja toimia aiheen parissa. (Järvinen 2011, 207, 214-216.)

Muutamassa haastattelussa kerrottiin, kuinka jotakin aihetta oli alettu käsitellä lapsen esittämän yksittäisen kysymyksen johdosta. Tämä kysymys taas oli syntynyt siitä, mitä lapsi on nähnyt tai kokenut. Haastatteluissa tuli melko hyvin ilmi se, että usein jonkin ilmiön tai aiheen tutkiminen alkaa lapsen yksittäisestä merkityksellisestä kokemuksesta, johon on niin sanotusti tartuttu. Tämä kokemus voi olla esimerkiksi ötökän näkeminen ulkona, pöllön näkeminen luonto-ohjelmassa tai vaikkapa se, että lapsi on käynyt vanhempiensa kanssa kauppahallista kalaa.

Kalainnostus, yksi poika sen aloitti, väitti että menee isän kanssa kalaan. Kottona oli tehty kalaa ja käyty sitä kauppahallista ja siitä jotenkin lähti koko ryhmää innostava juttu.

Edellä olevassa esimerkissä mainitaan myös se, että yhden lapsen innostus voi tarttua koko ryhmään. Muutamassa haastattelussa kuvattiinkin sitä, kuinka yhden tai muutaman lapsen innostus aiheeseen leviää useamman lapsen kiinnostukseksi, ja parhaimmillaan aiheesta tulee koko ryhmän aihe esimerkiksi keskustelun tai kiinnostavan toiminnan kautta.

Lapset tulee hyvin usein sellaisen asian kanssa, mitä ne on nähneet ja kokeneet ja siitä alkaa keskustelu, jolloin aiheesta tulee monen aihe. Joku aina tietää eteenpäin jotain.

Lasten aktiivisesta roolista kertovat ensinnäkin kyselyn vastaukset, joissa on kirjoitettu yhdessä suunnittelusta ja ideoinnista. Järvinen (2011) mainitseekin yhteissuunnittelun yhtenä keinona toteuttaa konstruktivistista opetusta, ja hänen tutkimuksessaan yhteissuunnittelu tarkoitti lähinnä valintaa annetuista vaihtoehdoista sekä toimintaohjeista keskustelua (Järvinen 2011, 206, 142). Myös Parikka-Nihti ja Suomela (2014) puhuvat siitä, kuinka eheytyyissä oppimiskokonaisuuksissa eli yleensä projekti- tai teematyöskentelyn yhteydessä lapset saavat usein mahdollisuuden osallistua oppimisensa suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 100-101).

Kyselyssä lasten osallistuminen toiminnan suunnitteluun tuli hyvin esille, tosin yksi kysymys koskikin suoraan sitä, kuinka lasten kanssa suunnitellaan toimintaa. Myös palaverissa ja haastatteluissa puhuttiin yhteissuunnittelusta lasten kanssa. Useat suunnittelevat toimintaa lasten kanssa keskustellen. Asioista sovitaan yhdessä ja niitä käsitellään isommissa ja pienemmissä ryhmissä. Esimerkkeinä yhteisestä toiminnan suunnittelusta mainittiin lasten kokoukset tai aamupiirit, ja tällaiset kokoukset tai palaverit tuntuvatkin olevan jo yksi suhteellisen käytössä oleva toimintatapa.

Sovimme aamupiirillä ohjelmasta. Nyt aloitettu lasten kokoukset.

Suunniteltiin viikko-ohjelmaa lasten kanssa, oli heti-tehtävät ja mitä tehdään myöhemmin. Ja jossain vaiheessa tarkastettiin, mitä on tehty. Oli kirjattu ylös mitä aiotaan tehdä ja siitä tarkastettiin onko sitä tehty.

Yllä olevaan esimerkkiin liittyen eräässä haastattelussa puhuttiin siitä, kuinka yhteissuunnittelun kautta lapset ovat oppineet aidosti suunnittelemaan omaa toimintaansa ja arvioimaan myös sitä, mitä voidaan tai vastaavasti ei voida tehdä. Haastateltavan mielestä lasten mielikuvitus ja ideat sekä niiden ilmaiseminen ovat lisääntyneet.

Useat kyselyyn vastaajat kertoivat, kuinka lasten kanssa jutellaan ja heitä kuunnellaan. Keskusteluita käydään erilaisissa ryhmissä, useat mainitsivat pienryhmät ja tämän lisäksi mainittiin myös yksilökeskustelut. Joissakin vastauksissa mainittiin lisäksi lasten omat suunnitelmat, esimerkiksi, kuinka lapset ovat suunnitelleet jonkin pienryhmän toiminnan tai sen, miten ystävänpäivää vietetään. Haastatteluissa korostui se, kuinka lapset ovat olleet mukana suunnittelemassa ja järjestämässä kevätjuhlia.

Lasten aktiiviseen rooliin liittyvät ajatukset siitä, kuinka on tärkeää antaa lasten oppia ajattelemaan itse, esimerkiksi siten, ettei anneta lapsille niin sanottuja valmiita vastauksia. Tämä tuli esille muutamassa kyselyn vastauksessa sekä yhdessä palaverista. Konstruktivistien mukaan tietoa ei voidakaan siirtää, vaan oppijan on luotava sitä itse. Tällöin on kyse oppimaan ohjaamisesta. (Siljander 2014, 234.) Tutkivan oppimisen mallissa lapsia rohkaistaan esittämään omia käsityksiään, ajatuksiaan ja johtopäätöksiään (Lipponen 2016, 32). Tärkeänä muutamassa kyselyn vastauksissa nähtiin myös erehtymisen ja epäonnistumisen kautta oppiminen. Tämä nähtiin osana aktiivista oppimista. Konstruktivistinen oppimiskäsityksen mukaan virheet voidaan nähdä suorastaan tarpeellisena oppimisen kannalta. Virheiden voidaan nähdä kuuluvan luonnollisena osana tiedon konstruointia. (Basturk 2016, 905; Kauppila 2007, 123.) Myös Deweyn mukaan oppimisen tulisi olla jatkuvaa kokemusten uudelleenrakentamista, jonka kautta käytännöllisiä ongelmia ratkaistaan yrityksen ja erehdyksen kautta. (Castle 2015, 25-26).

Muutamassa kyselyn vastauksessa mainittiin lasten itsenäinen toiminta. Pidetään tärkeänä, että lapsi saa tehdä itse. Muutaman kerran mainittiin välillisesti myös lasten itsenäinen ongelmanratkaisu, kokeileminen ja sitä kautta oppimiskokemusten saaminen sekä tällaiseen toimintaan kannustaminen. Näiden vastausten voidaan nähdä heijastavan Deweyn ajattelun mukaista kokemuksellisen oppimisen ideaa. Hänen mukaansa todellinen kasvatus ja oppiminen tapahtuvat nimenomaan henkilökohtaisten kokemusten kautta (Paalasmaa 2016, 90-91).

Annetaan lapsen huomata-oivaltaa-kokeilla-auttaa-tehdä itse.

Lapsesta lähtevän toiminnan avulla kannustamme lasta myös poistumaan omalta mukavuusalueeltaan, kokeilemaan rohkeasti, onnistumaan, oppimaan virheistä, epäonnistumaan.

Eräässä kyselyn vastauksessa kerrottiin, kuinka lapset ovat ryhmässä aktiivisesti rakentamassa itse oppimisympäristöään ja sama tuli esille myös yhdessä palaverissa. Henkilökunnan mielestä oppimisympäristön tulisi olla lapsia osallistava eli heidät tulisi ilmiöpohjaisessa pedagogiikassa ottaa mukaan oppimisympäristön suunnitteluun ja rakentamiseen. Heidän mielenkiinnon kohteidensa tulisi näkyä ryhmien seinillä, samoin lasten töiden. Myös valinnanmahdollisuudet tulisi tehdä näkyviksi, esimerkiksi eri teemoja, aihepiirejä tai ilmiöitä voi havainnollistaa lapsille kuvin, samoin eri toimintavaihtoehtoja. Tärkeäksi koetaan se, että tavarat ja eri materiaalit ovat lasten ulottuvilla.

Useimmissa vastauksissa ei kuitenkaan erityisesti korostunut lasten aktiivinen ja itsenäinen toiminta tai niiden tukeminen, ja erityisesti palavereissa kävi ilmi, että lasten rooli nähtiin haasteelliseksi määritellä. Palavereissa lasta kuvattiin sanoilla ”tutkija”, ”oppija” ja ”ihmettelijä”. Nähtiin, että aikuinen aloittaa ja virittää jonkin toiminnan ja lapset vievät toimintaa tai aihetta eteenpäin itse. Lapset voivat myös arvioida omaa oppimistaan esimerkiksi aikuisen tekemän kyselyn avulla. Kuitenkin palavereissa nousi melko selkeästi esiin se, että lapsen rooli on haasteellisempi määritellä kuin aikuisen ja siitä puhuttiin vähiten. Vaikka lapsi on keskiössä toiveineen ja ideoineen, mutta lapsen aktiivisen roolin kuvausta nousi esiin suhteellisen vähän.

5.1.2 Aihealueiden tai teemojen parissa toimiminen

Monien kyselyyn vastanneen mukaan ilmiöpohjaiseen pedagogiikkaan kuuluu (lasten kiinnostusten pohjalta valittujen) aihealueiden tai teemojen parissa toimiminen. Kyselyn yhteydessä käsitteen ”teema” mainitsi kaksi vastaajaa. Tämä mukailee ajatusta, jonka mukaan ilmiöpohjaisessa pedagogiikassa on tarkoitus tutkia ilmiöitä lasten kiinnostuksen mukaan (Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2005, 276). Vastausten mukaan aihealuetta käsitellään eri tavoin, se näkyy esimerkiksi lasten kanssa lauletuissa lauluissa, askarteluissa sekä leikeissä. Joidenkin mukaan jokin teema näkyy oikeastaan kaikessa toiminnassa ja aiheeseen tutustutaan eri näkökulmista.

*Tarkastelemme lapsilta tulleita kiinnostuksen kohteita eri tavoin esim. käden-
taidot, liikunta, leikki, aamupiiri.*

*Esim. syksyllä puput oli lasten mielestä kiinnostava juttu, laulettiin erilaisia
pupulauluja, aamupiirissä pupu pehmolelu toivotti lapset tervetulleiksi. Esim.
muovailussa muovailtiin pupuja, laulettiin samalla pupulauluja. Ulkona ret-
killä kurkisteltiin näkykö pupun jälkiä maassa...*

Haastatteluissa kerrottiin, että kevään aikana ryhmissä oli ollut erilaisia ”teemoja”, esi-
merkiksi muutamassakin ryhmässä prinsessat ja eräässä pienten ryhmässä retket. Retki-
teeman kautta alle kolmevuotiaat lapset ovat esimerkiksi opetelleet liikennesääntöjä, har-
joitelleet motoriikkaa ja tutustuneet eri ympäristöihin ja eläimiin havainnoimalla niitä
luonnossa. Lisäksi retkiä on leikitty myös sisällä ja keskusteltu esimerkiksi siitä, mitä
lapset ottaisivat retkelle mukaan ja mitä voi olla eväänä. Haastatteluiden mukaan usein
aiheeseen tutustutaankin paljon leikin kautta tai aihe on alkanut ainakin näkyä lasten lei-
keissä. Kala-aiheesta innostuneessa ryhmässä lapsille askarreltiin onget ja erilaisia lami-
noituja aidon näköisiä kaloja, ja lapset leikkivät kalastusta niin sisällä kuin ulkona. Li-
säksi ryhmässä leikittiin kalakauppaa kassakoneineen ja kauppapöytineen.

Aiheita on siis käsitelty hyvin kokonaisvaltaisesti ja niihin liittyy leikin kautta ja sen
ohessa monia oppimisen alueita. Esimerkiksi jo aiemmin mainittu robottiaihe innosti vä-
hemmän halukkaita poikia piirtämään ja askartelemaan, kun he suunnittelivat ja rakensi-
vat pienryhmässä robotin. Lisäksi että he oppivat samalla myös esimerkiksi (yh-
dessä)suunnittelun ja pitkäjänteisen työskentelyn taitoja.

*...kun se jäi siihen leikkiin niillä roboteilla ja siinä oli poikia, jotka ei oma-
aloitteisesti askartele. Lastenhoitaja otti siitä sitten pienryhmän ja tämä
ryhmä rakenteli kierrätysmateriaaleista robotin. Kerättiin eri tavoin sitä ma-
teriaalia... Ensiksi ne piirsi sen (robotin), ja ne käytti monta kertaa siihen,
että minkä kokoinen se oli. Sitten se rakennettiin ja siinä meni tosi pitkään...*

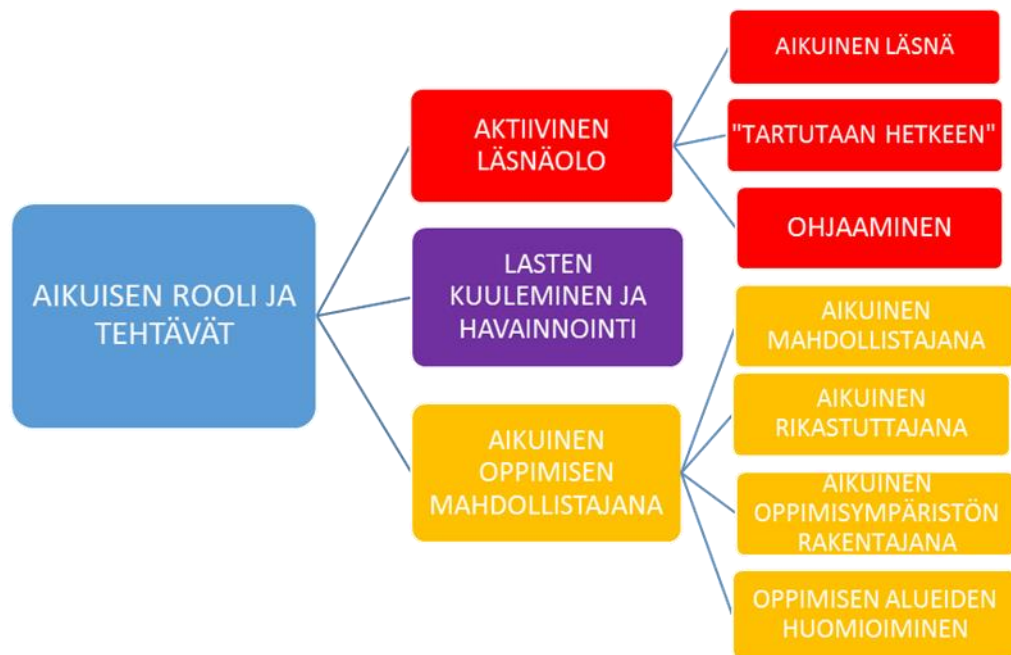
Useammassa haastattelussa tuli ilmi, kuinka käsitelty aihealueet vaihtuvat aina toiseen.
Esimerkiksi kala-aihetta käsitelleessä ryhmässä kalakaupasta tuli myös vihanneskauppa,
ja näin aihepiiri laajeni sekä muuttui. Robottileikissä lapset olivat alkaneet leikkiä robot-
titarvikkeisiin tuoduilla putkilla kiikarointia, ja tähän lasten leikkiin oli tartuttu siten, että
tehtiin luontoon oikea kiikarointiretki. Tästä taas oli alkanut ryhmässä luonnon ja kevään
merkkien havainnointi. Tavallaan aihealueesta toiseen ”liu’utaan”. Yhdestä aiheesta poi-
kii toinen aihe, ja siirtymät aiheesta tai teemasta toiseen tapahtuvat usein hyvin luonnol-
lisesti.

Juttu elää luonnollisesti arjessa.

Eräänä ilmiöpohjaisen pedagogiikan mahdollistajana voidaan pitää pienryhmätoimintaa, jonka merkitys nousi esille palaverissa. Se nähtiin tärkeänä, jotta eri aihealueita tai ilmiöitä voidaan käsitellä lasten kiinnostusten mukaan ja jotta toiminta voisi ”rönsyillä”. Pienryhmiä voisi muodosta nimenomaan lasten kiinnostuksenkohteiden mukaan tai vaihtoehtoisesti esimerkiksi ikätason mukaan. Oltiin kuitenkin pääasiassa sen kannalla, että pienryhmät vaihtelisivat, ei toimittaisi niin sanotusti vakituksissa pienryhmissä. Koulussa pienryhmien muodostaminen koetaan osin Leppäniemen (2016) mukaan haasteeksi. Tavoitteena oli ollut muodostaa työskentelyryhmiä puhtaasti oppilaita kiinnostavan näkökulman perusteella, mutta käytännössä niiden muodostamiseen oli vaikuttanut kaverisuhteet ja tällöin heikoimmat oppilaat olivat keskittyneet samoihin ryhmiin. Osa oli taas muodostanut ryhmät opettajajohtoisemmin tai arpomalla. (Leppäniemi 2016, 37-38.) Esimerkiksi palaverissa pienryhmien muodostamisesta tai sen haasteellisuudesta ei liiemmin keskusteltu, mutta pienryhmien muodostamisen on luultavasti aika ajoin haaste myös päiväkodissa.

5.2 Aikuisen rooli ja tehtävät

Kyselyssä nousi esiin selkeästi joitakin aikuisen rooleihin ja tehtäviin liittyviä teemoja (ks. kuvio 4), ja palaverissa aikuisen tehtävät ja roolit nostettiin vielä omaksi keskustelunaiheeksi. Aikuisen roolia ja tehtäviä kuvattiin tutkimuksessa suhteellisen monipuolisesti.



KUVIO 4. Aikuisen rooli ja tehtävät

Erityisesti korostui se, kuinka aikuisen on tärkeää olla aktiivisesti tai ”aidosti” läsnä lasten kanssa, olla mukana toiminnassa. Mielenkiintoisena näkökulmana nousi esiin niin sanottu hetkeen tarttuminen, mikä liittyy osin aikuisen aktiiviseen läsnäoloon. Aikuisen tehtäviin kuuluu lisäksi havainnoiminen ja lasten kuuleminen sekä oppimisen mahdollistaminen eri tavoin.

5.2.1 Aktiivinen läsnäolo

Useat kyselyyn vastanneet korostivat sitä, kuinka aikuisen on tärkeää olla aidosti läsnä lapsille. Tämä nähdään tärkeänä erityisesti lapsen aktiivisen oppimisen kannalta. Useissa kyselyn vastauksissa tuli esille myös se, että aikuinen on yleensäkin mukana toiminnassa ja tekee asioita yhdessä lasten kanssa. Kyselyn vastauksissa puhuttiin paljon yhdessä tekemisestä lasten kanssa. Osa piti tärkeänä sitä, että aikuinen on innokas tai innostuu lasten kanssa asioista.

Annan aikaa ja läsnäoloa.

Olen innolla mukana.

Dewey onkin määritellyt opettajan vuorovaikutustapahtumaan osalliseksi ryhmän toimintojen ohjaajaksi. Hän vastusti opettajan liiallista vetäytymistä taustalle ja lasten jättämistä

keskenään työskentelemään. (Paalasmaa 2016, 91.) Hakkolan ja Virsun (2000) mukaan kasvattajan työ on pitkälti taitoa kuunnella, nähdä ja innostua (Hakkola & Virsu 2000, 57). Myös palavereissa käydyissä keskusteluissa aikuisen aktiivisen läsnäolon merkitys korostui yhtä lailla vahvasti. Aktiivinen läsnäolo taas mahdollistaa havainnoinnin, lasten kuulemisen ja ilmiöiden esiin nostamisen lapsilähtöisesti. Ilmiöpohjaisessa pedagogiikassa aktiivinen läsnäolo voi olla myös raskasta, samoin uudenlaisen ohjaavamman roolin hakeminen tai epävarmuus siitä, mikä on oma rooli tai työtehtävät, kuten Leppiniemen tutkimuksesta tuli ilmi (Leppiniemi 2016, 46). Päiväkodin henkilökunta ei viitannut lainkaan siihen, että aito läsnäolo tai oman roolin etsiminen olisi raskasta, mutta pinnan alla voi toki olla samantapaisia ajatuksia.

Muutamassa kyselyn vastauksessa tuli esiin ohjauksen käsite ja se, kuinka aikuinen tarpeen mukaan ohjaa lapsia. Parissa vastauksessa kirjoitettiin myös lasten motivoinnista ja kannustamisesta. Ajatus ohjaamisesta kuuluu konstruktivistiseen oppimis- ja opettajakäsitykseen, aikuisen tehtävä on toimia nimenomaan ohjaajana, tukijana ja rohkaisijana (Kauppila 2007, 125). Leppiniemen tutkimuksessa opettajan määrittivät ohjaajan roolin tarkoittavan lasten kannustamista itseohjautuvuuteen sekä oppilasryhmien vuorovaikutuksen tukemista ja positiivisen hengen luomista (Leppiniemi 2016, 46). Päiväkotimme henkilökunta ei maininnut vastauksissaan tai palavereissa oikeastaan lainkaan esimerkiksi lasten kannustamista omatoimisuuteen tai itseohjautuvuuteen, mutta joistakin vastauksista välittyi juurikin se, että kannustetaan lapsia tekemään itse.

Läsnäolo tarkoittaa myös niin sanotusti hetkeen tarttumista. Ajatus hetkeen tarttumisesta nousi esille useammassa kyselyn vastauksessa. Tällä tarkoitetaan ainakin joidenkin vastausten mukaan sitä, että aikuinen osaa huomioida lasten kiinnostuksen kohteet arjen tilanteissa, pienissä hetkissä. Tämä tarkoittaa osin myös sitä, että toimitaan paljon ilman tarkkoja etukäteissuunnitelmia. Tällainen ”suunnittelemattomuus” tuli esiin useammassa vastauksessa. Tämä on osin sama asia, joka tuli esille myös Özturkin (2016) tutkimuksessa. Eli vapaat ja osin suunnittelemattomat toiminnot voidaan nähdä konstruktivistisen opetuskäsityksen mukaisina. (Özturk 2016, 157-158.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppimisympäristöjen ja -prosessien tulisi olla avoimia. Vastakohtana tälle ovat suljetut oppimisympäristöt, jossa oppimisen vaiheet ja sisällöt ovat tarkasti ennalta määritellyt. (Rauste-von Wright 2003, 63.) Tätä halutaan varmasti nimenomaan välttää. Palavereissa nousi lisäksi esiin ajatus, kuinka aktiivinen läsnäolo mahdollistaa myös

suunnitelmien muuttamisen toiminnassa. Ilmiöpohjaiseen pedagogiikkaan kuuluu henkilökunnan mukaan heittäytyminen, aikuisen on kyettävä heittäytymään mukaan lasten ajatuksiin ja ideoihin.

5.2.2 Lasten havainnointi ja kuuleminen

Aikuisen tärkeä tehtävä on henkilökunnan mukaan havainnoida lapsia ja kuunnella heitä. Nämä seikat nousivat esille vahvasti erityisesti palaverissa, mutta pitkälti myös kyselyn vastauksissa. Havainnointi ja lasten kuuleminen ovat siis henkilökunnan mielestä oleellinen osa ilmiöpohjaista pedagogiikkaa. Havainnoinnin merkitys korostui erityisesti, mutta aikuisen tehtäviin kuuluu myös suoraan kysyä lapsilta heidän mielenkiinnon kohteistaan. Lasten kiinnostuksen kohteita selvittääkseen aikuisen on siis havainnoitava, kyseltävä, keskusteltava ja kuunneltava. Tähän liittyy olennaisesti jo mainittu aktiivinen läsnäolo.

Havainnoin lasten kiinnostuksen kohteita päivittäin.

Keskustelemalla ja kyselemällä, mikä lasta kiinnostaa, havainnoimalla, jos lapsi ei pysty puhumaan.

Havainnoimalla lapsia aikuinen huomaa, mitä aiheita lapsilta ryhmässä ”nousee”, mikä heitä kiinnostaa tai koskettaa juuri sillä hetkellä. Erään kyselyyn vastaajan mukaan tämä vaatii ammatillista pedagogista silmää. Palaverissa nousi esiin ajatus, että aikuisen tehtävä on osaltaan myös valikoida ja rajata aihealueita. Aiheen rajaaminen hallittavissa olevaksi kokonaisuudeksi voi olla joskus myös haasteellista (Leppiniemi 2016, 41). Tällaisia kannanottoja henkilökunta ei kuitenkaan kyselyssä tai palaverissa esittänyt.

Kun palaverissa puhuttiin toiminnan suunnittelusta, nähtiin havainnointi tärkeänä suunnittelun kannalta. Havaintoja voi tehdä systemaattisemmin esimerkiksi niin, että toinen aikuinen pitää aamupiiriä ja toinen havainnoi samaan aikaan lapsia. Havainnoista tulisi lisäksi keskustella tiimien palaverissa. Havaintoja lasten kiinnostuksen kohteista tulisi dokumentoida ja tehdä näkyväksi ryhmissä ja toiminnassa. Ensimmäisessä palaverissa pohdittiin, kuinka lasten mielenkiinnon kohteet voisi tehdä näkyviksi esimerkiksi seinille eri tavoin kuten ”toiveiden puuna” ja valittujen ilmiöiden tulisi näkyä ryhmissä muutoinkin.

5.2.3 Aikuinen monipuolisen oppimisen mahdollistajana

Useissa kyselyn vastauksissa sekä palavareissa tuli esille aikuisen rooli monipuolisen toiminnan mahdollistajana. Aikuisen tehtävinä on henkilökunnan mukaan pitää huoli siitä, että materiaaleja on lasten saatavilla, ja että oppimisympäristöt sekä toiminnot ovat monipuolisia, jotta lapsi saa aktiivisia oppimisen kokemuksia. Tämä tukee osin tutkivan oppimisen mallin ajatusta siitä, että aikuinen tarjoaa lapsille asiaankuuluvat materiaalit ja rohkaisee heitä tekemään havaintoja ja muodostamaan hypoteeseja sekä ratkaisuja. Tutkivaan oppimiseen perustuvat projektit vaativat Puolimatkan (2002) mukaan erityismateriaaleja ja paljon valmistelutyötä (Puolimatka 2002, 262, 265.) Kyselyn vastauksissa korostuivat erityisesti monipuolisuus ja mahdollisuuksien tarjoaminen.

Lisäksi niin kyselyssä kuin palavereissa käytettiin käsitettä ”rikastuttaminen”, aikuinen rikastuttaa lasten toimintaa ja tarjoaa ideoita. Palaverissa puhuttiin siitä, kuinka aikuinen niin sanotusti antaa lapsille avaimet, jotta lapset voivat itse havaita ja oivaltaa asioita. Aikuinen on siis mielenkiinnon herättelijä, lasten mielikuvituksen rikastuttaja, hän kannustaa ja innostaa. Aikuisen tehtävä on myös osaltaan rakentaa oikeanlainen oppimisympäristö. Oppimisympäristöä kuvatessa käytettiin sanoja ”innostava”, ”houkutteleva” ja ”mielenkiintoinen”. Lisäksi tilojen oikeanlainen käyttö nähtiin tärkeänä. Oppimisympäristön tulee olla helposti muunneltavissa ja kaikki tilat tulisi ottaa käyttöön.

Tarjoan opittavaa materiaalia ja mahdollisuuksia.

Varmistaa, jotta lapsilla on saatavilla erilaisia materiaaleja leikkiin (toimintaympäristöön).

Tarjotaan monipuolinen oppimisympäristö, jossa lapsi innostuu ja kiinnostuu asioista.

Haastatteluissa tuli esiin joitakin konkreettisia esimerkkejä siitä, kuinka aikuinen mahdollistaa lasten toimintaa, rikastuttaa aiheen käsittelyä ja konkretisoi lapsille asioita. Kun aikuinen huomaa, että lapsi on kiinnostunut jostakin aiheesta, hän etsii materiaalia siihen liittyen. Esimerkkinä voisi olla kirjat tai kuvat, mutta myös esimerkiksi aiheeseen liittyvä musiikki. Kuvat ovat tärkeitä, ne konkretisoivat aihetta ja asioita pienille lapsille.

Kuvina otettiin mitä kevääseen kuuluu.

Jos ajattelee vaikka, jos on rairuohoa ja herneitä laitetaan äitienpäiväksi, ei vaan istuteta niitä multa, vaan olen esimerkiksi piirtänyt kuvan, miten kasvi on mullassa ja mitä se tarvitsee kasvaakseen.

Robottiteemaan liittyen ryhmässä pidettiin robottiaiheisia aamujumppia ja kuunneltiin robottimusiikkia. Kun askarreltu robotti otettiin leikkiin, aikuinen keräsi leikkiin laatikon, jossa oli robottitarvikkeita, kuten puhelimia, maalarinteippiä sekä kynä ja paperia robot-tiviestejä varten. Näin aihealue ja leikki monipuolistuivat ja saivat uusia ulottuvuuksia.

Ilmiöpohjaista toimintaa suunnitellessa aikuisen tulee pitää mielessä myös lasten oppimisen tavoitteet. Lasten yksilöllisten varhaiskasvatussuunnitelmien tavoitteet tulisi pitää kaikessa toiminnassa mielessä koko ajan. Ilmiön tai aiheen käsittelyyn tulisi sisällyttää lasten oppimisen ja kehityksen tavoitteet. Tulisi myös yhdistellä eri oppimisen alueita. Eli ilmiöpohjaisessa pedagogiikassa aihealue, ilmiö ja teema voi olla mikä vain, mutta sitä käsitellessä otetaan huomioon lasten eri oppimisen osa-alueet tai kuten aiemmin puhuttiin, orientaatiot.

...otetaan huomioon kaikki mahdolliset opittavat taidot (kielellinen, looginen ja matemaattinen päättelykyky, sos. taidot, tunnetaidot jne.) ilmiöstä ja opittavasta taidosta riippumatta, yhdistäen ne opittavaan/tutkittavaan ilmiöön/asiaan.

Ilmiön on tarkoitus olla se asia, joka liittää yhteen käytännön kokemuksen ja mahdollistaa esimerkiksi käsitteiden, periaatteiden ja taitojen opettelu (Ilmiöopas, 9). Norrean (2015) mukaan oppimisen teemat ovat aihealueita, joihin voidaan liittää mikä tahansa opittava taito ja monia erilaisia oppisisältöjä (Norreva 2015, 28). Tämä näkökulma tuli hyvin esiin erityisesti yhdessä kyselyn vastauksessa ja osaltaan se nousi esiin myös palaverien aikana, mutta näkökulma ei korostunut sen voimakkaammin. Leppiniemen tutkimuksessa opettajat kokivat ilmiöpohjaisen opetuksen eduksi sen, että lapset oppivat asiassisältöjen lisäksi työskentely- ja yhteistyötaitoja, esimerkiksi tiedonhankintaa (Leppiniemi 2016, 43).

Haastatteluiden mukaan kevätjuhla on ollut eräänlainen teema, niitä on suunniteltu ja valmisteltu aktiivisesti yhdessä lasten kanssa ja siihen liittyy monipuolista toimintaa.

Pitkäkestoisempi juttu oli kevätjuhla. Se lähti jostain tarinoinnista ja me tehtiin sadutus. Aikuinen esitti, että kaikille pitää olla tarinassa roolit. Tehtiin

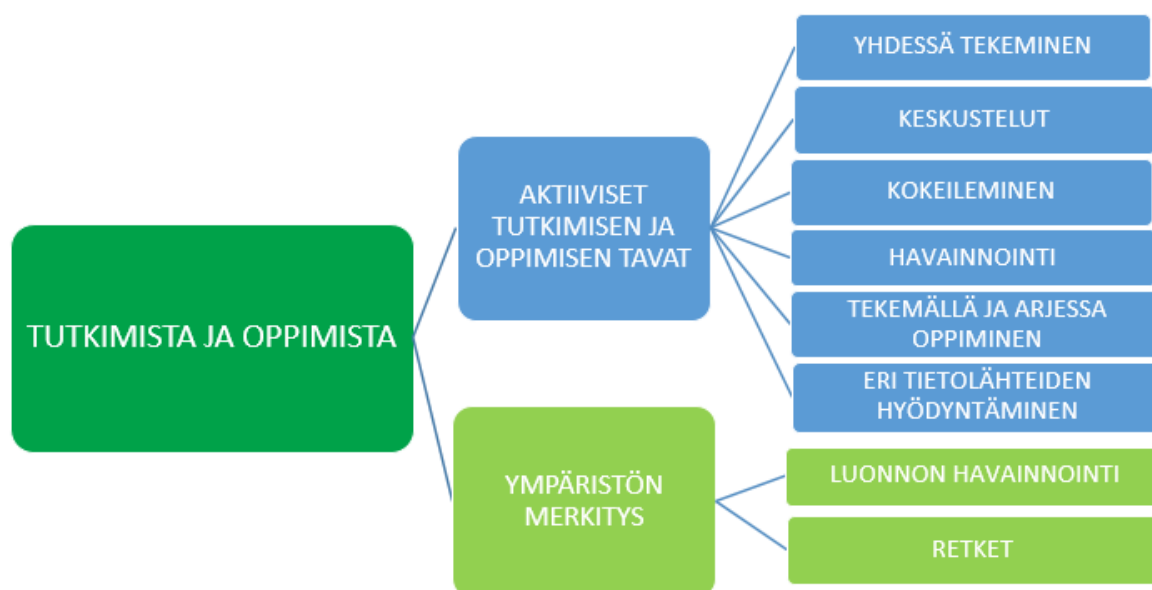
yhdessä vihkonen tarinasta, netistä valittiin kuvia tarinaan ja osa piirsi kuvia. Vihko skannattiin, siitä tuli sitä teknistä puolta. Se tarina esitettiin kevätjuhlassa. Viskareiden kanssa oli se projekti, tehtiin kevätjuhlaan lavasteet. Koko ryhmän kanssa suunniteltiin se kevätjuhla.

Voisi myös ajatella, että kevätjuhla, ja eräässä esimerkissä myös vappu, on ilmiö, jonka puitteissa lapset voivat harjoitella monenlaisia taitoja ja valmiuksia. Lapset saavat kokemuksia yhdessä suunnittelusta ja juhlien valmistelusta. Ohjelmasta päätetään yhdessä, mutta mietitään myös sitä, mitä on mahdollista tehdä ja mitä taas ei. Samalla harjoitellaan usein esimerkiksi kädentaitoja ja kuten yllä olevasta esimerkistä käy ilmi, myös esimerkiksi (tieto)tekniikan hyödyntämistä.

Lisäksi kyselyssä sekä yhdessä palavereista tuli esiin se, kuinka aikuisen on mahdollistettava myös se, että lapsilla on aikaa oppia. Lasten on saatava erään vastauksen mukaan aikaa mieleiselle toiminnalle ja sen toistamiselle. Aikuisen on jätettävä tilaa lasten tutkimiselle ja ihmettelylle, kiireettömyys mainittiin muutamaan otteeseen tärkeänä seikkana. Puolimatka korostaakin tutkivan oppimisen vaativankin runsaasti aikaa (Puolimatka 2002, 265). Yhdessä vastauksen mukaan aikuinen ei saisi ”päsmäroidä” liikaa, vaan hänen täytyisi antaa lapsille aikaa ja tilaa oppia. Deweyn mukaan aikuisen ei pitäisikään jäsentää liikaa opittavaa ainesta, vaan lähinnä järjestää lapsen oppimiselle suotuisia tilanteita (Väkevä 2011, 77).

5.3 Tutkimista ja oppimista

Kyselyssä kysyttiin erikseen, kuinka lasten kanssa tutkitaan asioita ja ilmiöitä. Kysymykseen vastattiin paljon yksittäisin sanoin tai sanaparein. Kuitenkin vastauksista ilmeni useita aktiivisen tutkimisen ja oppimisen tapoja, vaikka tarkempia kuvauksia tutkivasta toiminnasta oli vähän. Tutkimiseen ja oppimiseen liittyvät teemat ovat nähtävissä kuviossa 5.



KUVIO 5. Tutkivaa oppimista

Erityisesti esiin nousi lähiympäristön ja luonnon merkitys, luonnossa retkeillään ja havainnoidaan eri asioita. Aktiivisista tutkimisen ja oppimisen tavoista painottui yhdessä tekeminen ja keskusteleminen.

5.3.1 Aktiiviset tutkimisen ja oppimisen tavat

Kyselyn vastauksista välittyi hyvin se, että asioita tehdään ja tutkitaan yhdessä lasten kanssa eri tavoin. Tutkimista tapahtuu siis ryhmissä, vastauksista tuli esiin ”me-henki”. Leppiniemen haastattelemat opettajatkin korostivat yhdessä oppimista osana ilmiöpohjaista pedagogiikkaa (Leppiniemi 2016, 45). Hyvin useissa vastauksissa mainittiin keskusteleminen tapana tutkia asioita. Monet kirjoittavat keskustelelevansa, pohtivansa ja miettivänsä asioita yhdessä. On esimerkiksi mietitty, mitä puput syövät tai pohdittu yhdessä eri vaihtoehtoja. Tämä voidaan nähdä hyvin oleellisena osana konstruktivistista oppimista, jossa erilaiset käsitykset ja tulkinnat otetaan huomioon sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Keskustelu ja neuvottelu ovat tapoja, jolla oppimisen sosiaalisuutta ja vuorovaikutuksellisuutta pyritään hyödyntämään mahdollisimman tehokkaasti. (Tynjälä 2002, 63, 65.) Eräs kyselyn vastaaja kertoi, että heillä on ryhmässä erillisiä pohtimispäiviä.

Meillä on ns. pohtimispäiviä, jolloin mietimme erilaisten asioiden tapahtumaketjuja. Esim. miten liha päätyy eläimestä kauppaan.

Lisäksi lasten kanssa katsellaan ja havainnoidaan asioita, seurataan esimerkiksi säätä. Sään seuraamisen perusteella taas pohditaan, kuinka tulisi pukeutua. Asioita mainitaan tutkittavan myös kokeilemalla ja tekemällä, mutta vastauksissa ei liiemmin annettu esimerkkejä, mitä kokeillaan tai mitä tehdään.

Täytyy saada kokeilla, tutkia, ihmetellä...

Joissakin vastauksissa tutkimisen tavoiksi mainittiin liikkuminen, leikkiminen, vesivärien käyttö sekä tutkiminen ja oppiminen arjen toiminnoissa. Tässä voi taas nähdä yhteyden muun muassa Deweyn ajatteluun. Hänen mielestään oli tärkeää, että lapset oppivat niiden toimintojen kautta, mistä he nauttivat ja esimerkiksi leikin tulisikin olla osa koulutusta ja oppimista, sillä leikin kautta lapsi saa lukusia luonnollisia oppimiskokemuksia. (Platz & Arellano 56-58.) Deweyn mukaan lasten tulee saada liikkua, keskustella ja tarkistaa tietoja eri lähteistä ja pedagogiikkaa tulisi toteuttaa esimerkiksi taiteen, käsillä tekemisen ja leikkimisen kautta (Paalasmaa 2016, 93-94). Arjen pedagogiikasta puhuttiin myös eräässä palaverissa ja yhdessä haastattelussa, lapset oppivat osallistumalla arjen toimiin ja myös perushoidon tilanteisiin voi liittää pedagogiikkaa.

Ilmiöpohjaisessa toiminnassa lasten kanssa etsitään aiheesta tietoa eri lähteistä. Haastatteluissa mainittiin useamman kerran kirjat ja kuvat, kun puhuttiin siitä, kuinka aiheeseen tutustutaan. Myös useassa kyselyn vastauksessa mainittiin tutkimisen tapana kirjat tai lukeminen. Kirjojen katseleminen ja lukeminen ovat siis melko yleinen tapa tutkia asioita ja ilmiöitä lasten kanssa.

No yksi on ainakin, että äkkiä kaivetaan varastosta aiheeseen liittyviä kirjoja, se on yksi.

Kirjojen lisäksi on käytetty tietolähteenä kännykkää tai tietokonetta (internet). Ryhmässä, jossa teemana oli kalat ja kalastus eräs kalastusta harrastava lastenhoitaja oli käynyt kertomassa lapsille aiheesta ja tuonut ryhmään näytille virvelin.

5.3.2 Ympäristön merkitys

Useat vastaajat mainitsivat luonnon, ulkotilat tai ympäristön, kun on kyse lasten kanssa tutkimisesta. Vastauksissa siis korostui lähiympäristön ja luonnon merkitys, ja se nousi esiin jonkin verran myös haastatteluissa. Kun lasten kanssa tutkitaan asioita ja ilmiöitä, käydään retkillä ja ollaan ulkona, käytetään hyväksi lähiympäristöä. Ilmiöpohjaisessa oppimisessa oppimisen tiloja laajennetaan nimenomaan lasten arjen ympäristöihin ja luontoon (Ilmiöopas 2014, 8). Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppimisympäristön tulisi olla niin sanotusti aito ja realistinen (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 99). Tätä lähiympäristö ja luonto varmasti ovat.

Monet kyselyyn vastanneet ovat tutkineet lasten kanssa luontoa ja sen ilmiöitä. Ollaan käyty muun muassa retkillä.

Tutkimme asioita (ulkona lunta, keväällä ötököitä yms.)

Ulkona pysähdytään katselemaan ja ihmettelemään lunta, jätää, lintuja, koiria yms.

Retkillä kurkisteltiin näkykö pupun jälkiä maastossa...

Tosin retkistä puhuttaessa ei eritelty, mihin retket suuntautuvat, osa vastaajista saattaa tarkoittaa retkillä esimerkiksi käyntejä museoissa tai kirjastossa. Tutkivalle toiminnalle on kuitenkin vastausten mukaan tärkeää osin se, että poistutaan retkillä päiväkodin ympäristöstä. Palavereissa ei kuitenkaan palattu lainkaan lähiympäristön merkitykseen oppimisympäristönä, eikä niissä puhuttu muutoinkaan päiväkodin ”ulkopuolisista” oppimisympäristöistä, vaikka tämä nousi muiden aineistojen pohjalta yhdeksi tärkeäksi teemaksi.

6 ILMIÖPOHJAISEN PEDAGOGIIKAN HAASTEET JA MAHDOLLISUUDET

Ilmiöpohjaisen pedagogiikan haasteita tai uhkia sekä mahdollisuuksia pohdittiin päiväkodin henkilökunnan suunnittelupäivässä. Nämä liittyvät osin käsityksiin ja kokemuksiin ilmiöpohjaisesta pedagogiikasta, mutta suunnittelupäivässä puhuttiin paljon eri seikoista kuin esimerkiksi kyselyssä tai pedagogisissa palaverissa. Tämän vuoksi tämä aihe käsitellään omana kappaleenaan.

6.1 Ilmiöpohjaisen pedagogiikan haasteet ja ongelmakohdat

Ilmiöpohjaisen pedagogiikan haasteiksi ja ongelmakohdiksi nähtiin melko erilaisia tekijöitä, jotka on koottu kuvioon 6. Ilmiöpohjaisen pedagogiikan toteuttamiselle haasteeksi muodostuvat erityisesti aikuisten ja lasten suhdeluvut sekä aikuisten toimintatavat. Myös useita muita haasteita tai ongelmallisia tekijöitä ilmeni suunnittelupäivässä.



KUVIO 6. Ilmiöpohjaisen pedagogiikan haasteet

Merkittävimmäksi haasteeksi henkilökunta kokee aikuisten ja lasten suhdeluvun ongelmat. Haasteena on usein se, että lapsiryhmästä puuttuu välillä henkilökuntaa. Tällöin aloitettua toimintaa on vaikea saattaa lasten kanssa loppuun ja toiminnan jatkuvuus kärsii. Aikuiset eivät ole aina omassa ryhmissään, koska heitä tarvitaan toisella osastolla, kun päiväkodista on henkilökuntaa poissa. Ilmiöpohjaisen pedagogiikan toteuttamiseen tarvittaisiin työntekijöiden mukaan siis tarpeeksi läsnä olevaa henkilökuntaa ryhmiin. Yhdessä vastauslapussa mainittiin myös ryhmien liian suuret koot haasteeksi ja eräässä lapussa kerrottiin, kuinka päiväkodissa on vaikea keskittyä ”asiaan” kovan metelin ja kiireen takia. Myös Basturkin (2016) tutkimuksessa nousi esiin osin samoja teemoja. Konstruktivistisia opetuksen periaatteita on vaikea toteuttaa muun muassa ajanpuutteen ja liian suurien ryhmien vuoksi. (Basturk 2016, 907.) Karilan (2016) mukaan suhdeluvut ja ryhmäkoko ovat merkityksellisiä tekijöitä, kun tarkastellaan varhaiskasvatusympäristön laatua, joka taas on oleellinen tekijä lasten oppimisen kannalta. Ryhmäkoolla on merkitystä myös lasten sosiaalisen kuormittavuuden ja kasvattajien ammatillisen toiminnan kannalta. (Karila 2016, 26-27.)

Myös aikuisten toimintatavat ja erityisesti kiinnostuksen puute koettiin suhteellisen merkittäväksi ongelmaksi. Äänten jakautumisen perusteella useat ovat sitä mieltä, että aikuisen kiinnostuksen puute on yksi kaikkein merkittävimmistä haasteista ilmiöpohjaisen pedagogiikan toteuttamiselle. Koetin virittää aiheesta keskustelua ja saada täsmentäviä kommentteja siihen, mitä lapussa mainitulla kiinnostuksen puutteella tarkemmin ottaen tarkoitetaan, mutta kukaan ei kommentoinut lapun väittämää, vaikka monet pitivät tätä merkittävänä haasteena. Jäi siis valitettavan hämäräksi, mitä aikuisen kiinnostuksen puutteella oikeastaan tarkoitetaan.

Leppiniemen tutkimuksessa tuli ilmi, etteivät kaikki aikuiset välttämättä näe omassa toiminnassaan tarvetta muutokselle. Osa saattaa ajatella toimivansa jo valmiiksi ilmiöpohjaisesti tai osa ei näe sen olevan niin tarpeellista. (Leppiniemi 2016, 56.) Myös tutkimuksen kohteena olevassa päiväkodissa kiinnostuksen puute saattaa osin tarkoittaa sitä, ettei uusi tai uudelta vaikuttava toimintamalli välttämättä kiinnosta tai aikuiset kokevat jo valmiiksi toimivansa ilmiöpohjaisen pedagogiikan edellyttämällä tavalla. Tosin Leppiniemen haastattelemat opettajat totesivat, että vaikka puhutaan lapsikeskeisistä toimintatavoista, saatetaan silti toimia todellisuudessa hyvinkin perinteisellä ja vanhentuneisiin oppimistavoitteisiin tähtäävillä keinoilla (Leppiniemi 2016, 56).

Muita toimintatapoihin liittyviksi ongelmiksi mainittiin aikuisten mielikuvituksen tai ammatillisen osaamisen hyödyntämisen puutteet. Myös se, etteivät aikuiset uskalla heittäytyä tilanteisiin nähtiin ongelmaksi, aikuiset pysyvät helposti totutuissa toimintatavoissa ja suunnitelmissa, mikä on este ilmiöpohjaiselle pedagogiikalle. Lisäksi tuli esiin, että niin lapset kuin aikuiset ovat tottuneita siihen, että aikuinen on ohjaavassa ja määräävässä roolissa. Lapset eivät välttämättä ole tottuneet ilmaisemaan ajatuksiaan, joten myös lapset pysyttelevät tältä osin tutussa toimintatavassa. Hekin voivat olla tottuneita passiiviseen rooliinsa (Leppiniemi 2016, 47). Eli totutut toimintatavat, roolit ja asenteet ovat siis usein esteenä ilmiöpohjaisen pedagogiikan toteuttamiselle. Basturkin haastattelemat opettajat mainitsivat myös yhdeksi haasteeksi sen, että koulujen opettajat ovat iäkkäitä ja heidän on hankalaa sisäistää uudenlaista lähestymistapaa. Lisäksi tarvittaisiin opetusta aiheesta eli siitä, kuinka konstruktivistista opetusta toteutetaan. (Basturk 2016, 907-908.) Tässäkin tapauksessa voi olla osin kyse samasta ilmiöstä, uusi tai uudelta kuulostava toimintatapa ei mahdollisesti kiinnosta ja vanhat, tutut toimintatavat istuvat arjessa välillä tiukasti.

Myös liian tiukat (aikuisten luomat) aikataulut ja kiire nähtiin yhdeksi ongelmakohtaksi, tosin ei kovin merkittäväksi. Tekemiselle ja tutkimiselle ei anneta aina tarpeeksi aikaa, vaan siirrytään nopealla tahdilla aiheesta toiseen. Arjen hektisyys tuo siis oman haasteensa ilmiöpohjaisen pedagogiikan toteuttamiseen, toisaalta voi olla kyse myös toimintatavasta, joka aiheuttaa kiireen tai liian tiukkoja aikatauluja.

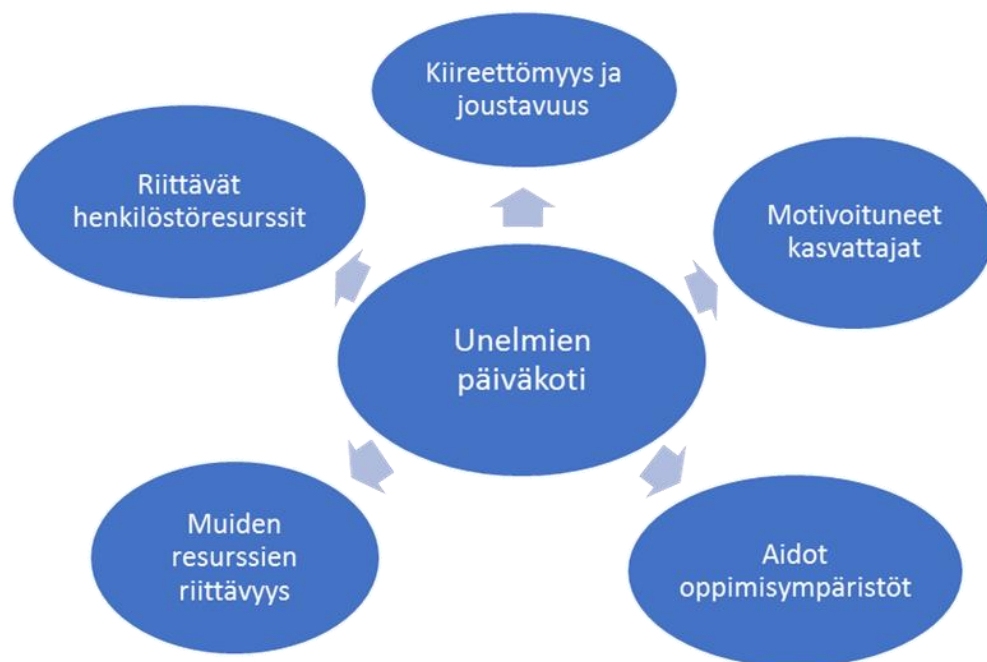
Aikuisten yhteistyötaitojen puute nousi osaltaan merkittäväksi haasteeksi. Nähtiin, että puutteelliset yhteistyötaidot tiimeissä muodostavat melko suuren haasteen ilmiöpohjaisen pedagogiikan toteuttamiselle. Tämä herätti hieman keskustelua ja kommentteja. Ongelmana on esimerkiksi, että ei pidetä kiinni sovituista toimintavoista ja käytännöistä. Kaikissa tiimeissä aikuiset eivät siis sitoudu henkilökunnan mukaan toimimaan samalla tavalla. Kaikki eivät pidä kiinni yhteisistä sopimuksista, vaan toimivat ns. omalla tavallaan.

Lisäksi ilmiöiden moninaisuus ja lasten erilaiset kiinnostuksen kohteet koetaan oleelliseksi haasteeksi. Myös lasten kysymysten käsitteleminen ja esiin nostaminen toiminnassa on henkilökunnan mielestä osin haasteellista. Lapset ovat kiinnostuneita eri asioista ja ilmiöistä, ja kaikki eivät välttämättä ole motivoituneita käsittelemään samaa ilmiötä. Pohdittiin, kuinka kaikkien kiinnostuksen kohteet voidaan huomioida, kuinka monta ”projektiä” täytyy olla esillä, jotta niin sanotusti kaikille olisi jotakin. Esiin nousi myös

kysymys siitä, onko kaikkien osallistuttava jonkin aiheen käsittelyyn, jollei se lasta kiinnosta. Toisaalta aikuisen tehtävä on motivoida lapsia. Leppiniemen tutkimuksen mukaan *”aihealuetta tulisi käänellä ja väännellä niin kauan, että jokainen ryhmä löytää siihen aidosti itseään koskettavan ja kiinnostavan näkökulman”*. (Leppiniemi 2016, 51). Yksilöllisiä kiinnostuksenkohteita on aina yhtä paljon kuin on lapsiakin, eivätkä kaikki lapset voi olla aluksi yhtä kiinnostuneita valituista aihealueista. Kiinnostus aiheeseen voi kuitenkin syttyä hiljalleen, kun ryhmässä tutustutaan ilmiöön. (Lonka ym. 2015, 54.) Kun aihetta käsitellään motivoivasti ja innostavasti, useat lapset lähtevät mukaan toimintaan.

6.2 Unelmia ilmiöpohjaisen pedagogiikan toteuttamisesta

Ilmiöpohjaisen pedagogiikan toteuttamiseksi tarvitaan päiväkotiin henkilökunnan mukaan muun muassa lisää resursseja. Osa henkilökunnan unelmista oli suhteellisen realistisia, mutta esimerkiksi ”rajattomasti sijaisia” on unelmana hyvinkin kaukainen. Ajatuksia unelmien ilmiöpohjaisesta päiväkodista on koottu kuvioon 7.



KUVIO 7. Unelmien ilmiöpohjainen päiväkot

Myös utopiavaiheessa merkittäväksi tekijäksi nousi se, että henkilöstöresurssit olisivat riittävät. Eli aikuis-lapsi -suhdeluku olisi unelmatilanteessa sopiva, mieluiten pienempi

kuin nykyisin. Voisi siis tulkita niin, että nykyiset ryhmät koetaan liian suuriksi. Työntekijät unelmoivat, että kaikki aikuiset olisivat aina omissa ryhmissään paikalla, eikä koko talon suhdelukuja laskettaisi henkilökunnan ollessa poissa. Tällöin sijaisia hankittaisiin, jos ryhmistä puuttuisi aikuisia. Lapsia olisi unelmatilanteessa vähemmän suhteessa aikuisiin kuin nykytilanteessa ja sisarusryhmiä ei olisi.

Edelliseen liittyen unelmoitiin osin myös siitä, että henkilökunta olisi motivoitunutta, innostunutta ja ”heittäytyvää”. Haaveena olisi, että kaikki aikuisen osallistuisivat aktiivisesti toimintaan omia vahvuuksiaan hyödyntäen. Yhdessä lapussa mainittiin myös se, että aikuisten osaamista voisi hyödyntää yli ryhmärajojen.

Unelmoitiin myös erilaisista ”aidoista” oppimisympäristöistä. Lähellä oleva luonto sekä luonnonmukainen päiväkodin piha sai haaveena paljon kannatusta, luonnonläheisyys koetaan selkeästi tärkeänä. Päiväkodin piha on uudistettu viime kesänä ja henkilökunta kokee, ettei se enää ole yhtä luonnonläheinen ja kiinnostava leikkipaikka lapsille kuin aiemmin. Ajatuksena oli, että metsä puineen ja isoine kivineen olisi ihan vieressä, jotta lapset voisivat tutkia luontoa ja leikkiä siellä. Eheyttämisen näkökulmasta hyvin suunniteltu luonto-opetus tai ympäristökasvatuksen aihekokonaisuus tarjoaakin lapsille oivan mahdollisuuden tutkimiseen ja ymmärtämiseen (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 101.) Kronqvistin ja Kumpulan mukaan luonto muotoineen ja kasvillisuuksineen vastaa lasten tarpeisiin ja odotuksiin. Esimerkiksi nimenomaan isot kivet ja puut tarjoavat toiminnallisuutta, edistävät mielikuvituksen käyttöä ja samalla kehittyvät lasten tasapaino- ja koordinaatiokyvyt. (Kronqvist & Kumpula 2011, 56.)

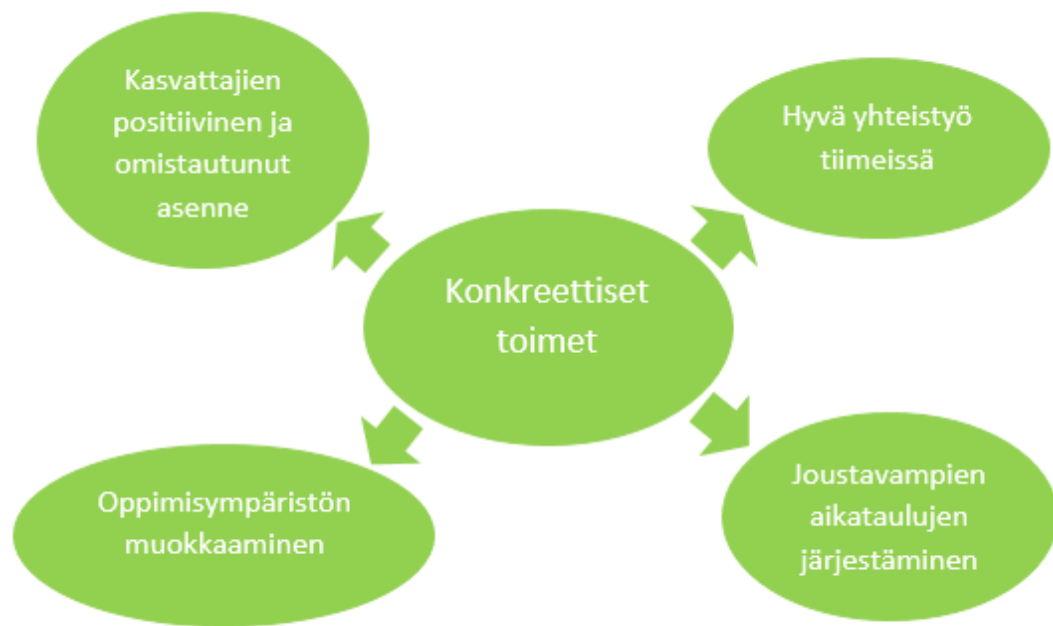
Lisäksi kannatusta sain haave, jossa päiväkoti olisi kodinomaisempi ja siellä voisi olla esimerkiksi kasvimaata. Henkilökunta haaveili myös, että museot, kulttuurikeskukset ja muut kiinnostavat vierailupaikat olisivat lähellä tai niihin olisi enemmän mahdollisuus tehdä retkiä esimerkiksi tilausbussilla kohteisiin, jotka kiinnostavat lapsia tai liittyvät tutkittavaan aiheeseen. Toiveena oli siis se, että monipuoliset oppimisympäristöt olisivat helposti saavutettavissa. Kronqvist ja Kumpulainen (2011) korostavat osin sitä, että tulevaisuuden oppimisympäristöjä ajatellessa hyödynnetään monipuolisesti erilaisia koulussa ja koulun ulkopuolella (koskee myös päiväkoteja) olevia oppimisympäristöjä (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 63).

Henkilöstöresurssien lisäksi haaveiltiin myös muista resursseista. Utopiavaiheessa toivottiin myös yksinkertaisesti lisää rahaa, jotta päiväkodille voitaisiin hankkia materiaalia ja eri välineitä ilmiöiden toteuttamiseen. Myös toimivat ja monikäyttöiset tilat mahdollistaisivat henkilökunnan mukaan paremmin ilmiöpohjaista pedagogiikkaa. Haaveena oli esimerkiksi ”peuhula” ja oikea keittiö lasten kanssa käytettäväksi. Tällaisten erilaisten toiminnallisten tilojen järjestämien voidaan nähdä hyvinkin ”deweyläisenä” ajatuksena, hänen mukaansahan innostava oppimisen ympäristö tarkoittaa sitä, että järjestetään tiloja eri toiminnoille. Tietynlaiset tilat ohjaavat toimintaan. (Paalasmaa 2016, 93.)

Unelmissa päiväkodin arki olisi kiirettömämpää ja joustavampaa. Haaveena on, ettei asioita tarvitsisi tehdä aikatauluihin sidotusti tai että aikataulut saisi määrittellä itse. Puututtiin siitä, kuinka päiväkodissa esimerkiksi ruoka-ajat ja siivousaikataulut pitkälti sitovat toiminnan tiettyyn aikatauluun, ja joskus kiinnostava toiminta on keskeytettävä tämän vuoksi. Haaveena oli lisäksi se, että projektit lasten kanssa voisivat jatkua rauhassa niin kauan kuin se lapsia kiinnostaa ilman että tutkimusvälineitä tai tavaroita tarvitsisi siivota pois tilanpuutteen tai siivouksen takia.

6.3 Pienin askelin kohti konkretiaa

Viimeisessä tulevaisuusverstaan vaiheessa oli tarkoitus pohtia konkreettisia keinoja toteuttaa ilmiöpohjaista pedagogiikkaa. Vaiheen tulokset ovat koottuna kuvioon 8. Keskusteluissa ei paikoin päästy aivan konkretian tasolle, mutta joitakin hyviä kehittämisehdotuksia tai -ajatuksia syntyi.



KUVIO 8. Konkreettisia keinoja ilmiöpohjaisen pedagogiikan toteuttamiseksi

Eniten kannatusta saivat ideat ja ajatukset, jotka koskivat aikuisten asennetta työtänsä kohtaan. Tärkeimmäksi konkreettiseksi tekijäksi henkilökunta nosti aikuisten positiivisen suhtautumisen asioihin. Myös eräänlainen sitoutumisen teema nousi esiin. Positiivisuus nähtiin hyvin tärkeänä asiana työilmapiiriin kannalta. Lisäksi kannatusta sai ajatus siitä, että kasvattajat heittäytyisivät rohkeasti ilmiöön ja koko tiimi sitoutuisi siihen. Tuotiin esiin ajatus, että kasvattajalla on vastuu aikatauluista ja siitä, kuinka hän suunnittelee ne. Aikuisilta siis vaaditaan henkilökunnan mielestä joustavuutta, sitoutumista ja positiivista, ”reipasta” asennetta, jotta ilmiöpohjaista pedagogiikkaa voisi toteuttaa. Myös Leppiniemen tutkimuksessa opettajien asenne ja halu kehittyä nähtiin oleellisena toiminnan muutoksen kannalta (Leppiniemi 2016, 57). Yhdessä idealapussa tuotiin esiin se, että lasten toiveet tulisi tuoda esille esimerkiksi ideoiden levyraadissa tai ideapaperina.

Jonkin verran keskustelua herättivät ajatukset joustavammista aikatauluista. Henkilökunta keskusteli, kuinka esimerkiksi ulkoiluajoista voitaisiin joustaa. Ajatuksena oli se, ettei kaikkien lasten ole tarpeen mennä samaan aikaan ulos, esimerkiksi ne lapset, jotka eivät nuku, voisivat ulkoilla myös uniaikaan. Pohdittiin myös jonkin verran, kuinka tämä käytännössä toteutuisi, esimerkiksi kuka ulkoilisi lasten kanssa päiväuniaikaan ja oliko

se mahdollista. Tämä koettiin suhteellisen haasteelliseksi esimerkiksi henkilökunnan palaverien takia, joita on juuri päiväuniaikaan. Asiassa ei siis päästy lopulta konkreettiseen ratkaisuun siitä, kuinka joustavammat ulkoiluajat toteutettaisiin.

Myös oppimisympäristöön liittyvät tekijät nousivat osin esille. Eräässä idealapussa luki, että päiväkotiin olisi saatava riittävästi ja monipuolisesti materiaalia. Tästä ideasta keskustelimme hieman ja pohdimme, että siirrämme mahdollisimman suuren osan materiaalista, esimerkiksi askarteluvälineistä ja liikuntavälineistä osastoille ja lasten ulottuville. Ajatuksena on se, että innostava ja kiinnostava materiaali sekä välineistö olisi mahdollisimman paljon lasten saatavilla. Jonkin verran keskustelua syntyi myös tilojen käytöstä, jotta pidempiaikaiset lasten projektit olisivat mahdollisia. Henkilökunta sopi, ettei niin sanotuille yleisille tiloille kannata suunnitella esimerkiksi kiertävää varaussysteemiä, vaan tiloja voisi käyttää ja varata aina tarpeen mukaan joksikin aikaa. Tässä tapauksessa puhuimme siis yksittäisistä huoneista, jotka eivät ole sidottu tietyn ryhmän käyttöön, joita ovat päiväkodissamme esimerkiksi verstaas ja tutkimushuone.

Lisäksi puhuimme lähiluonnon ja pihan hyödyntämisestä oppimisympäristönä. Henkilökunta koki, että lähimetsien ja -puiston hyödyntäminen on hyvä tapa toteuttaa ilmiöpohjaista pedagogiikkaa. Lisäksi esiin nousi ajatus, että päiväkodin pihaa voisi rikastuttaa oppimisympäristönä tuomalla sinne esimerkiksi keppejä ja muita luonnonmateriaaleja esimerkiksi rakentelutarvikkeiksi.

Tärkeänä seikkana nousi ehkä hieman yllättäen esiin tiimien toimintatavat ja toimivuus, yleisesti hyvän yhteistyön merkitys tiimien toiminnassa. Tämä liittyy ilmiöpohjaiseen pedagogiikkaan vain välillisesti, mutta suunnittelupäivän lopussa aihe herätti melko paljon keskustelua. Tärkeäksi koetaan, että tiimeissä oltaisiin joustavia ja sallivia, ja kaikilla olisi halu tehdä yhteistyötä. Tiimeille toivottiin enemmän aikaa pedagogiseen keskusteluun sekä yleensäkin kommunikointiin, jotta yhteistyö ja ilmapiiri paranisivat. Lisäksi keskusteltiin siitä, kuinka tärkeää on pitää kiinni yhteisistä sopimuksista. Leppiniemen tutkimuksessa nousi esiin kollegiaalisen yhteistyön merkitys voimavarana. Yhteistyötä tarvitaan ja kollegojen tuki on tärkeää. Tiimeissä voi suunnitella esimerkiksi työtapoja ja purkaa työn raskautta. (Leppiniemi 2016, 53, 57.) Tiimien aikuisten ryhmäytymiseen olisi varmasti tarpeen kiinnittää lisää huomiota, useinhan huomio kiinnitetään lähinnä lasten

ryhmytymiseen. Kuitenkin tiimit ovat tutkimuksen perusteella oleellinen taustatekijä ilmiöpohjaisen pedagogiikan toteuttamisen kannalta, hyvä tiimi toteuttaa yleensäkin varmasti hyvää pedagogiikkaa ja on parhaimmillaan tärkeä voimavara työssä.

7 TUTKIMUKSEN YHTEENVETO JA POHDINTAA

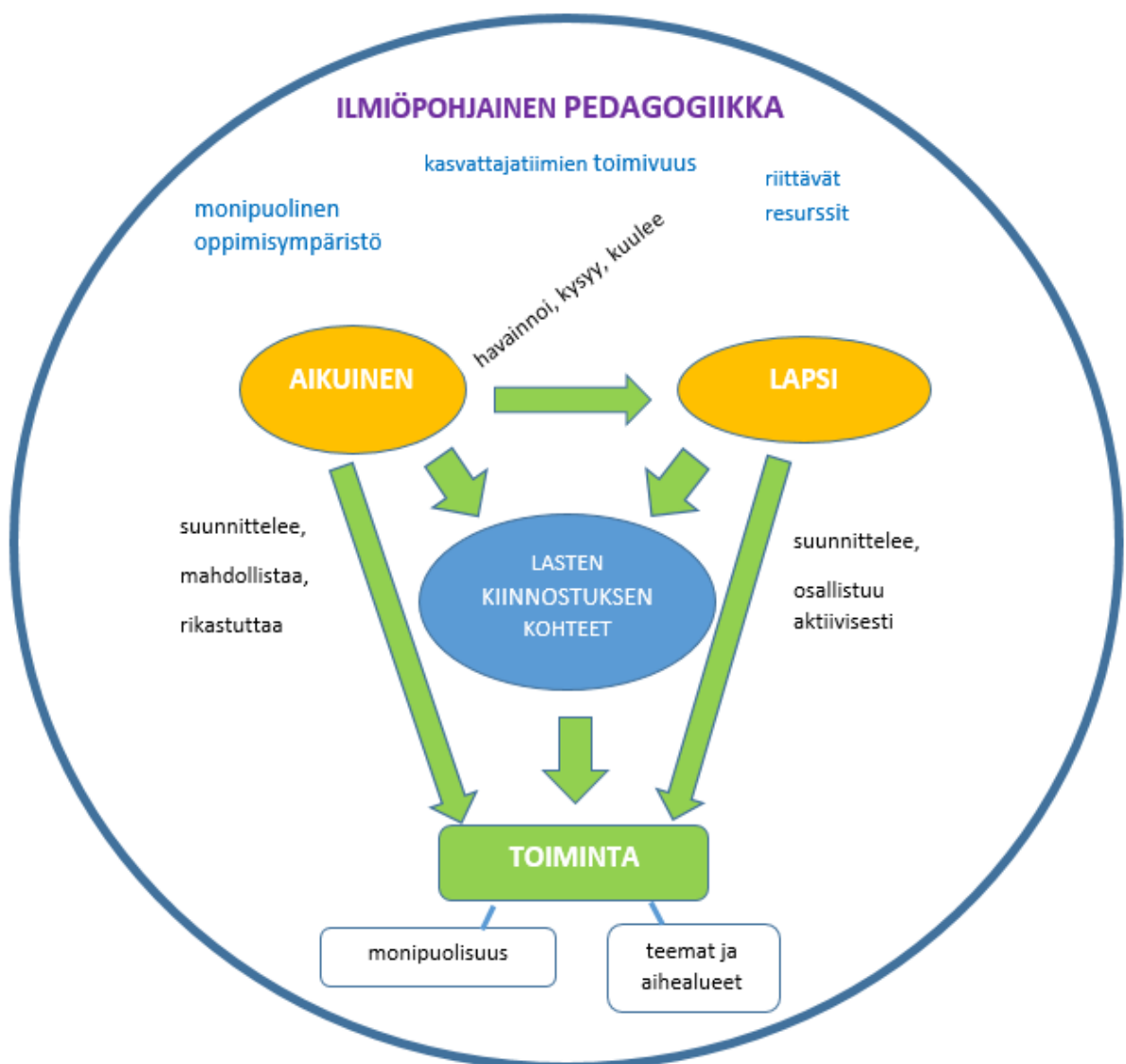
Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää päiväkodin henkilökunnan käsityksiä ja kokemuksia ilmiöpohjaiseen pedagogiikkaan liittyen. Tarkoituksena oli myös tutkia, millaisen toiminnan kautta ilmiöpohjaista oppimista tuetaan tai voisi tukea varhaiskasvatuksessa, ja millaisina niin aikuisten kuin lasten roolit näyttäytyvät ilmiöpohjaisen pedagogiikan viitekehyksessä. Yhtenä tutkimuksen tehtävänä oli kehittää päiväkodin toimintatapoja ilmiöpohjaista pedagogiikkaa ja oppimista tukeviksi, saada aikaan keskustelua aiheesta sekä kehittää uusia ajatuksia ja ideoita. Seuraavaksi kokoon keskeisimpiä tuloksia yhteen, pohdin mitä ilmiöpohjainen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa on tai voisi olla. Tämän jälkeen pohdin, millainen koko opinnäytetyön prosessi on ollut ja mitä voisi tutkia tai tehdä seuraavaksi.

7.1 Keskeisimpien tulosten yhteenvetoa

Tässä tutkimuksessa tuli ilmi useita ilmiöpohjaiseen pedagogiikkaan liittyviä seikkoja, kun taas jotkin teoriakirjallisuuden perusteella ilmiöpohjaisuuteen oleellisesti liittyvät tekijät eivät näkyneet. Ilmiöpohjaiseen pedagogiikkaan liittyviä seikkoja tässä tutkimuksessa oli lasten kokemusten, ajatusten ja kysymysten huomiointi, teemojen ja ilmiöiden kokonaisvaltainen käsittely (eri oppimisen alueet huomioiden), toiminnallisuuden, tutkimisen ja keskusteluiden korostuminen sekä se, että lapset otetaan osallisiksi toiminnan suunnittelussa. Toisaalta esiin ei noussut ainakaan suoranaisesti lasten aktiivisuuden, omatoimisuuden tai itseohjautuvan tiedonmuodostuksen tukeminen. Lasten omaa arviota oppimisestaan ei tämän tutkimuksen perusteella liiemmin tueta. Vastaavasti aikuisen ohjaava tai vetäytyvämpi rooli ei myöskään korostunut, aikuisen rooli nähdään pitkälti hyvin aktiivisena sekä sensitiivisenä ilmiöpohjaisessa pedagogiikassa. Eheyttämisestä tai oppiainerajojen ylittämisestä ei puhuttu oikeastaan lainkaan.

Lisäksi loppuhaastatteluissa eräs haastateltava pohti, että liittyykö hänen vastauksensa varsinaisesti ilmiöpohjaiseen pedagogiikkaan vai pikemminkin lasten osallisuuteen. Tämä haastateltavan pohdinta herätti pohtimaan ilmiöpohjaisen pedagogiikan suhdetta osallisuuteen, lapsilähtöisyyteen ja yleensäkin varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan. On

vaikea vetää rajaa sille, milloin puhe kääntyy ilmiöpohjaisuudesta esimerkiksi lapsilähtöisyyteen, josta on puhuttu paljon varhaiskasvatuksen yhteydessä ja se on lähes toiminnan peruspilareita päiväkodissa. Toisaalta esimerkiksi Lipponen korostaa sitä, että tutkiva oppiminen on nimenomaan osallistavaa oppimista ja pedagogiikkaan, joten rajanvetoa ei välttämättä ole kovin tarpeellista tehdä (Lipponen 2016, 38). Myös Koskinen (2017) liittyy osallistavan pedagogiikan ja ilmiöpohjaisen oppimisen yhteen kirjoittaessaan perinteisestä opettajan roolista irrottautumisesta (Koskinen 2017, 14). Tutkimuksen päätuloksia on hahmoteltu alla olevan kuviossa 9.



KUVIO 9. Ilmiöpohjaisen pedagogiikan keskeiset elementit

Kuvioon on koottu ne seikat, jotka ovat tämän tutkimuksen perusteella oleellisia seikkoja ilmiöpohjaisessa pedagogiikassa ja se kuvaa niin sanottua ideaalitilaa. Aivan kaikki elementit eivät vielä toteudu tutkimuksen kohteena olleessa yksikössä, sillä osin se kuvaa niin sanottua unelmatilaa, jota henkilökunta hahmotteli suunnittelupäivässä.

Ilmiöpohjaisessa oppimisessa lähtökohtina ovat lapsen omassa maailmassa vaikuttavat merkitykselliset asiat, se perustuu lasten arkikokemuksiin ja heidän havaintoihinsa ympäristöstään (Lonka ym. 2015, 52-53). Tässä tutkimuksessa korostuivat erityisen voimakkaasti **lasten kiinnostuksenkohteet ja ideat suunnittelun sekä toiminnan lähtökoh-tina**. Tämä liittyy myös toiseen vahvasti esiin nousseeseen teemaan eli siihen, kuinka aikuisen tehtävä on havainnoida ja kuulla lapsia. Ilmiöpohjainen prosessi alkaa hyvin usein lapsen autenttisista ja omakohtaisista kokemuksista, jotka ovat herättäneet hänessä kysymyksiä (Lonka ym. 53.) Myös konstruktivistinen näkökulma korostaa lapsen ajatuk-sia, uskomuksia ja ideoita, joita aikuisen on herkistyttävä kuuntelemaan (Kronqvist 2016, 19). Nämä seikat nousivatkin selvästi esille tässä tutkimuksessa, ilmiöpohjainen pedago-giikka on lasta kuulevaa ja **vaatii aikuisen aitoa läsnäoloa ja sensitiivisyyttä** huomata lasten kiinnostukset, kysymykset ja heille merkitykselliset yksittäiset kokemukset. Il-miöpohjainen pedagogiikka päiväkodissa on osin myös niin sanottua hetkeen tarttumista, yhdestä merkityksellisestä hetkestä voi nousta aihe, jota käsitellään lasten kanssa pitkään.

Päiväkodin henkilökunta liittyy ilmiöpohjaiseen pedagogiikkaan **teemojen ja aihealuei-den parissa toimimisen**, ja tällainen toiminta voidaan nähdä ilmiöpohjaisen opetuksen lähtökohdaksi. Koulussa puhutaan myös paljon oppiainerajojen ylittämisen tarpeesta, jotta ilmiöitä voidaan käsitellä kokonaisvaltaisesti. (Evinsalo 2017, 8; Lonka ym. 2015, 49.) Tässä tutkimuksessa korostui se, kuinka jokin teema tai aihealue näkyy usein kai-kessa toiminnassa. Päiväkodissa ei korostu oppiainerajojen ylittäminen tai eheyttäminen, koska varsinaisia oppitunteja ei ole. Kiinnostavaa kuitenkin oli, ettei eheyttämisen ajatus tullut lainkaan esiin. Jonkin verran viitattiin siihen, kuinka aikuisen täytyy osata ottaa teemaa käsitellessä huomioon **eri oppimisen osa-alueet sekä lasten yksilölliset oppimi-sen tavoitteet**. Koulussa ilmiöpohjaisen pedagogiikan kautta täytyy opiskella myös ope-tussuunnitelman mukaisia sisältöjä ja oppimisen sisällölliset tavoitteet ovat rajatut (Lonka 2015, 50). Päiväkodissa sisällölliset tavoitteet eivät ole yhtä tarkasti määriteltyjä, mikä tarjoaa enemmän mahdollisuuksia sekä vapautta ilmiöiden valintaan sekä käsittelyyn. Tutkimuksessa ei tullutkaan esille lainkaan se, että sisällöllisten tavoitteiden sisällyttämi-nen ilmiöpohjaiseen toimintaan olisi haaste varhaiskasvatuksessa.

Kasvattajien tehtävä on mahdollistaa lasten oppiminen **rakentamalla motivoiva oppimisympäristö sekä rikastuttamalla käsiteltäviä aihealueita ja lasten leikkiä**. Aikuisen rooli nähdään tämän tutkimuksen valossa selkeästi tärkeänä, hän tarjoaa materiaalia sekä virikkeitä lapsille. Hakkola ja Virsu (2000) kertovat, kuinka teematyöskentelyssä toiminnan alussa aikuiset ryhtyvät keräämään omaa tietoarkkuaan. He hankkivat tietoja ja kokemuksia, jotta pystyisivät tukemaan lasten ajattelua ja koko prosessia. Tässä vaiheessa myös aikuisen kiinnostus ja innostus aiheita kohtaan vahvistuu, mikä siirtyy myös lapsiin. (Hakkola & Virsu 2000, 65.) Eräässä haastattelussa lastentarhanopettaja kertoi, kuinka hänen täytyi itse alussa tutustua kala-aiheeseen, kun sitä käsiteltiin lasten kanssa. Toinen haastateltava taas kertoi, kuinka takana olevat työvuodet helpottavat materiaalin keräämistä aiheeseen liittyen, koska materiaalia on kertynyt itselle paljon.

Vaikka ilmiön käsittely lähtee liikkeelle lapsista käsin, on kasvattaja kuitenkin vastuussa ilmiöpohjaisen opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista (Lonka ym. 2015, 63). **Suunnittelun merkitystä** pohdittiinkin tutkimuksen aikana erityisesti pedagogisissa palaverissa, koska heittäytymisen ja hetkeen tarttumisen ideat olivat ruokkineet ajatusta siitä, ettei ilmiöpohjaista toimintaa voi tai saa suunnitella, sillä ennalta suunniteltu toiminta estää lapsilähtöisyyden. Ilmiölähtöisyyteen liittyikin aina huoli siitä, voiko ennalta suunniteltu, strukturoitu ja aikuislähtöinen toiminta olla ilmiölähtöistä (Lonka ym 2015, 63). Tähän ei liene yksiselitteistä vastausta, mutta Lipponen kirjoittaa, kuinka tutkivan oppimisen mallissa tärkeää ei ole se, tuleeko aihe lapsilta vai opettajalta, vaan oleellista on yhteinen ihmettely ja lasten oma kysymystenasettelu aiheeseen liittyen (Lipponen 2016, 34). Oleellista ei välttämättä olekaan se, että toiminta jätetään mahdollisimman avoimeksi tai suunnittelemattomaksi, vaan se, millä tavoin lasten kanssa aiheita lähestytään. Tärkeää on jättää tilaa lasten kysymyksille, ihmettelylle sekä äkillisille suunnitellun muutoksille. Lapsilähtöisyyden korostuminen ei saisi kuitenkaan vähentää suunnitellun ja suunnitelmallisen pedagogisen toiminnan merkitystä.

Lisäksi tutkimuksessa nousi esiin se, kuinka tärkeää aikuisten on innostua lasten kanssa asioista ja koko tiimin sitoutua käsiteltävään ilmiöön. Puhuttiin paljon heittäytymisestä. Suunnittelupäivässä ilmiöpohjaisen pedagogiikan toteutumisen yhdeksi merkittäväksi esteeksi nähtiin nimenomaan aikuisten asenteisiin liittyvät puutteet. Ilmiöpohjainen pedagogiikka vaatii **aikuiselta sitoutumista, aktiivisuutta ja kiinnostusta**. Oman haasteensa

ilmiöpohjaiselle pedagogiikalle muodostaa myös **kasvattajatiimien toimivuus**, yhteisten toimintatapojen ja sitoutumisen puute tiimeissä. Kasvattajatiimeissä olisi oltava yhtenäinen näkemys asioista, kuten lapsen oppimisesta, jotta ilmiöpohjasta pedagogiikkaa voitaisiin toteuttaa. Aikuisten yhteistyön toimivuus ja heidän asenteensa ovat siis tutkimuksen mukaan oleellisen tärkeitä asioita, kun puhutaan ilmiöpohjaisen pedagogiikan taustatekijöistä. Näihin seikkoihin olisi hyvä kiinnittää huomiota, koska ne nousivat hyvin vahvasti esille tulevaisuusverstaassa.

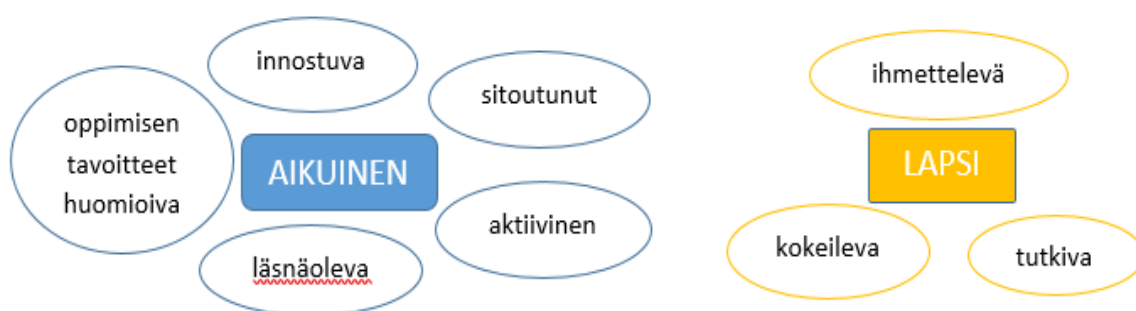
Resurssit, erityisesti aika, nähdään tärkeinä ilmiöpohjaisen pedagogiikan toteuttamisen kannalta. Haasteeksi koetaan henkilökunnan poissaolot ja sijaisten puute, kun taas unelmatilanteessa henkilökuntaa olisi aina paikalla tarpeeksi. Osin myös materiaaleja kaivattiin riittävästi, samoin tilaresurssit nähtiin niin haasteena kuin mahdollisuutena. Hakkolan ja Virsun mukaan aika on yksi tärkeimpiä resursseja, joita teematyöskentelyn suunnittelussa täytyy ottaa huomioon. Aikataulua ei tulisi suunnitella liian tarkasti, koska on vaikea tietää kuinka paljon aikaa lapsen mihinkin toimintaan tarvitsevat. (Hakkola & Virsu 2000, 64.) Tämä tuli esille myös tässä tutkimuksessa, **ilmiöpohjaisen pedagogiikan yksi tärkeimmistä resursseista on aika**, lapsille täytyy taata kiireetön ympäristö asioiden käsittelyyn, tutkimiseen ja oppimiseen. Tämä liittyy osaltaan aikuisten asenteisiin ja toimintatapoihin, kiireettömyys ja paljon puhuttu hetkessä eläminen vaativat asennetta, jossa suorittamisen sijaan heittäydytään.

Ilmiöpohjainen oppiminen on monilta osin myös tutkivaa oppimista, jossa opitaan ryhmissä. Ymmärrystä muodostetaan ja kootaan erilaisissa ryhmissä parityöskentelystä isompiin kokoonpanoihin. (Lonka ym. 2015, 57.) Kyselyssä kerrottiinkin paljon siitä, kuinka **lasten kanssa toimitaan ja tutkitaan asioita ryhmissä**. Yhtenä tärkeänä elementtinä korostui lasten kanssa **keskusteleminen**. Keskustelut, esimerkiksi moneen kertaan mainitut lasten palaverit, ovat myös tapa suunnitella toimintaa lasten kanssa. Keskustelujen korostuminen tukee sosiokonstruktivistista ajatusta tiedon rakentumisesta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Sosiokonstruktivistisen näkemyksen mukaan oppiminen on osallisuutta rakentavaan vuorovaikutukseen ja opetuksessa tulisi painottaa yhteistoiminnallisia oppimisen muotoja. (Kauppila 2007, 51-52.)

Tutkimuksen kaikissa vaiheissa puhuttiin paljon oppimisympäristön merkityksestä ja erityisesti painottui luonto, joka tarjoaa virikkeitä oppimiselle ja tutkimiselle. **Luonto on**

ilmiöpohjaisessa pedagogiikassa luonteva oppimisympäristö, joka innostaa havainnoimaan ja tutkimaan. Aiheet ja teemat tulevat usein luonnosta, kun lapsi on esimerkiksi nähnyt jotakin kiinnostavaa ulkona, ja aihetta lähdetään käsittelemään ryhmässä. Aihetta tutkitaan monipuolisesti, mutta huomattavan usein tiedonlähteenä ja tutkimisen tapana mainittiin aiheen käsittely kirjojen kautta. Tämä tulos on hieman ristiriidassa sen ajatuksen kanssa, että ilmiöihin olisi tutustuttava pikemminkin käytännön kautta ja luonnollisissa ympäristöissä kirjojen lukemisen sijaan. Toisaalta kirjat ovat luonnollinen ja kuvien kautta aihetta havainnollistava tietolähde.

Ilmiöpohjaiseen pedagogiikkaan ja (sosio)konstruktivismiin liittyy oleellisesti oppijoiden ohjaaminen aktiivisuuteen ja itseohjautuvuuteen. Heitä kasvatetaan toimijoiksi, jotka ottavat vastuun omasta oppimisestaan. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että lapset osallistuvat toiminnan suunnitteluun ja arviointiin. (Lonka ym. 2015, 60.) Tässä tutkimuksessa korostui se, että **lapset osallistuvat toiminnan suunnitteluun aktiivisesti**, mutta muutoin lasten aktiivisuuden ja omatoimisuuden tukemisesta ei puhuttu tutkimuksen missään vaiheessa paljoa. Lasten rooli ja tehtävät koettiin suoranaisesti jonkin verran haasteelliseksi määritellä. Kyselyn osalta muutamassa vastauksessa mainittiin se, että lasten tulee saada tehdä ja kokeilla asioita itse ja oppia myös erehdyksen kautta tai kuinka lapsen on opittava ajattelemaan itse. Lapsia kuvailtiin myös esimerkiksi tutkijoiksi ja ihmettelijöiksi, mikä osaltaan kertoo lasten aktiivisesta toiminnasta, mutta tutkimuksessa ei korostuneet missään vaiheessa (sosio)konstruktivistiset ajatukset siitä, kuinka lapsi aktiivisesti muodostaa tietoa niin sisäisen peilaamisen kuin sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta (Kauppinen 2007, 51). Lapsen ja aikuisen rooleja ja tehtäviä on vielä avattu hieman kuviossa 10. Joitakin seikkoja tulee esille jo edellisessä kuviossa. Kuviosta 10 näkee, kuinka aikuisten rooleista ja tehtävistä puhuttiin koko tutkimuksen ajan enemmän, kun taas lapsen rooli tiivistyy oikeastaan muutama sanaan.

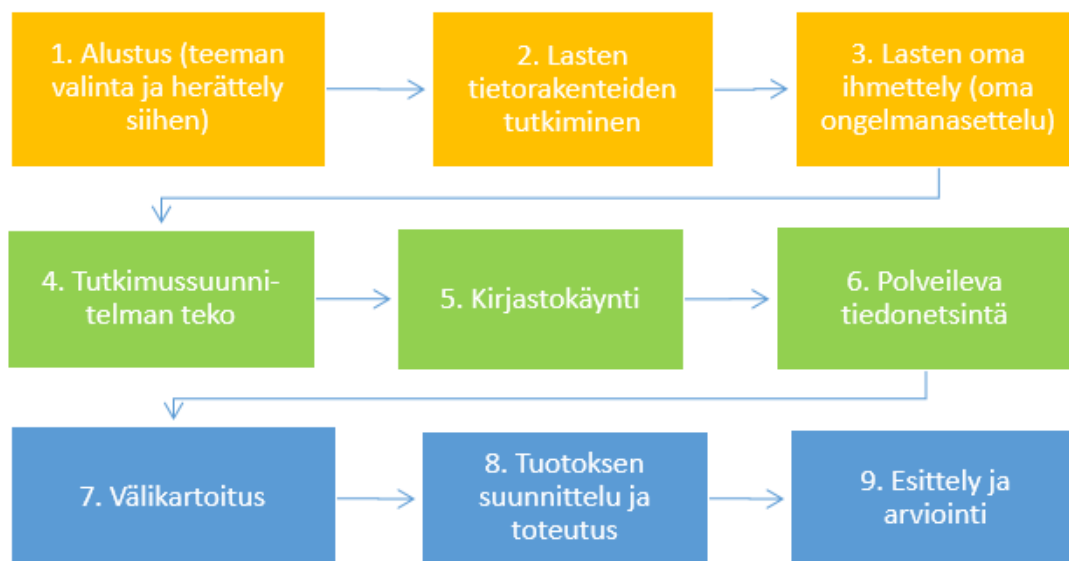


KUVIO 10. Aikuisen ja lapsen roolit

Lasten tai ryhmien itseohjautuvuudesta ei puhuttu lainkaan, ja hyvin vähän tuotiin esiin sitä, kuinka lapset arvioivat omaa oppimistaan. Erityisesti tutkivan oppimisen mallissa korostuu se, kuinka lapset arvioivat opettajan kanssa oman tutkimusprosessinsa etene- mistä ja sitä, mitä tietoja sekä taitoja heidän on opeteltava (Lipponen 2015, 35). Hakkola ja Virsu korostavat, että aikuisen on syytä aika ajoin jopa poistua lasten parista esimer- kiksi viereiseen huoneeseen, jotta he voisivat keskustella ja työskennellä omatoimisesti (Hakkola & Virsu 2000, 63). Vain yhdessä kyselyn vastauksessa puhuttiin siitä, kuinka lasten kanssa voidaan tehdä käsitekarttoja tai piirustuksia, joiden kautta mietitään ja arvi- oidaan omaa oppimista. Osin tämä kertoo siitä, että työskennellään pienten lasten kanssa, jotka tarvitsevat vielä paljon aikuisen läsnäoloa ja osallistumista, eikä itseohjautuvuus ole ehkä aivan pienimpien lasten kohdalla oleellinen seikka. Kyseessä on kuitenkin asia, jota kasvattajien kannattaisi reflektoida.

7.2 Ilmiöpohjainen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa -pohdintaa ja jatkotutki- musaiheita

Tutkimusta tehdessä tuli suhteellisen selkeästi ilmi se, kuinka ilmiöpohjainen pedago- giikka on varhaiskasvatuksessa monilta osin erilaista kuin esimerkiksi peruskoulutasolla. Toki yhtäläisyyksiä ja samoja elementtejä löytyy, mutta monet koulumaailmassa oleelli- set seikat ja haasteet eivät välttämättä koske varhaiskasvatusta. Tämä näkyy tutkimustu- loksissa siten, että jotkin ilmiöpohjaisuuteen liittyvät seikat korostuivat, kun taas jotkin ilmiöpohjaisen pedagogiikan elementit eivät tulleet esiin lainkaan, kuten aiemmin todet- tiin. Ilmiöpohjaista pedagogiikka nimenomaan varhaiskasvatuksen näkökulmasta ei ole käsitelty tai tutkittu. Varhaiskasvatuksessa voi olla omat tapansa ja mallinsa toimia il- miöpohjaisesti, mutta tässä tutkimuksessa ei noussut esille selkeää ”prosessimallia” sille, kuinka ilmiöpohjaisia projekteja tai toimintaa voisi toteuttaa päiväkodissa. Esimerkiksi Evinsalo (2017) on esittänyt oppaassaan, ilmiöpohjaisen projektin mallin, jossa on paljon elementtejä tutkivan oppimisen mallista, jota on lyhyesti käsitelty teoriaosuudessa. Kuvi- ossa 11 esitetään ilmiöprojektin päävaiheet Evinsalon erittelyyn perustuen.

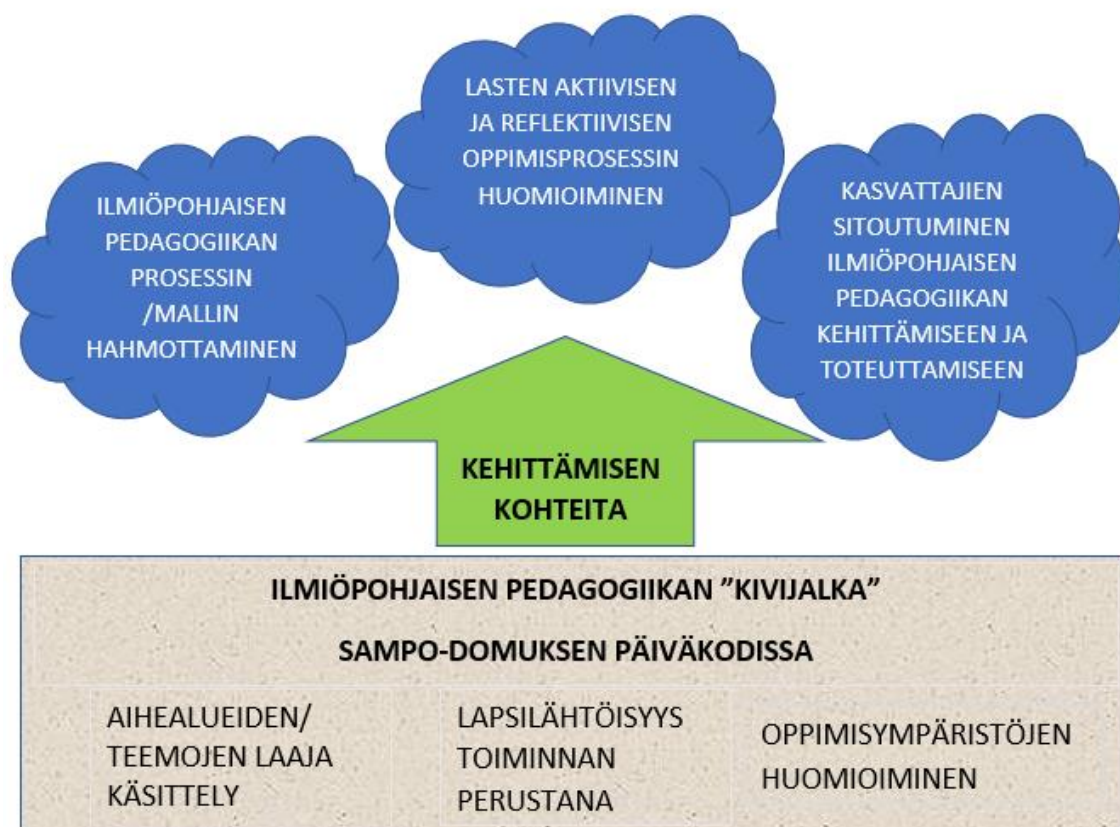


KUVIO 11. Ilmiöprojektin vaiheet (Evinsalo 2017, 13-24).

Koetin loppuhaastatteluissa osin apukysymysten avulla selvittää, millainen olisi ilmiöpohjaisen toiminnan tai projektin malli päiväkodissa, mutta ”kaavaa” toiminnalle ei löytynyt. Alkusysäys toiminnalle on lapsilähtöinen ja aihetta tai teemaa käsitellään yleensä erilaisten toimintojen kautta kuten keskusteluiden avulla, askartelemalla ja liikuen. Kuitenkin niin tutkivan oppimisen mallissa kuin ilmiöpohjaisen projektin mallissa toiminta päättyy selkeästi prosessin jakamiseen, mahdollisesti jonkinlaiseen tuotokseen ja sen esittelyyn. Nämä tuotokset voivat olla esimerkiksi musiikkiesityksiä, videoita tai pieniä kirjasia. (Evinsalo 2017, 23-24.) Päiväkodissa esimerkiksi kevätjuhlat ovat se viitekehys tai ilmiö, jonka parissa toimitaan ilmiöpohjaisesti ja juhlat ovat myös tällöin niin kutsuttu lopputuotos. Muutoin haastatteluissa puhuttiin pikemminkin aiheesta toiseen ”liukumisesta” ja siitä, kuinka käsiteltävät teemat vaihtuvat lasten kiinnostusten mukaan. Tutkimuksen aikana ei noussut esiin esimerkkejä ilmiöpohjaisten projektien lopputuotoksista tai selkeitä vaiheita ilmiöpohjaiselle toiminnalle. Koulussa ilmiöpohjaista pedagogiikkaa toteutetaan selkeämmin ja päämäärätietoisemmin tiettyjen vaiheiden kautta. Tarvetta ilmiöpohjaisen toiminnan mallille voisi olla varhaiskasvatuksessakin. Lopetusvaiheessa tulisi kiinnittää huomiota myös lasten omaan arvioon toiminnastaan ja oppimisestaan, ja toisaalta alussa kartoittaa tietoisemmin lasten käsityksiä, kokemuksia ja oletuksia aiheeseen liittyen. Nämä seikat eivät näyttäytyneet merkittävinä tässä tutkimuksessa, vaikka kuuluvat ilmiöpohjaiseen pedagogiikkaan.

Varhaiskasvatuksessa eivät myöskään painotu vahvasti oppimisen asiasisällöt tai ainejaot, kuten jo aiemmin mainittiin. Päiväkodissa keskitytään usein pikemminkin arjen taitojen ja ehkä voi sanoa, jopa ilmiöpohjaiseen pedagogiikkaan liittyvien metataitojen oppimiseen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissakin puhutaan laaja-alaisesta osaamisesta, johon sisältyy muun muassa ajattelemaan ja oppimaan oppiminen sekä arjen taidot. Perusta tällaiselle osaamiselle luodaan nimenomaan varhaislapsuudessa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 16.) Päiväkodissa opetellaan muun muassa esittämään mielipiteitä, kuuntelemaan, havainnoimaan ja ihmettelemään sekä esittämään kysymyksiä, tai näin ainakin tulisi olla.

Tässä tutkimuksessa ei varsinaisesti selvitetty esimerkiksi sitä, mitkä seikat voidaan nähdä ilmiöpohjaisen pedagogiikan etuina ja heikkouksina. Vaikka tämä tutkimus selvitti päiväkodin henkilökunnan käsityksiä ja kokemuksia ilmiöpohjaisesta pedagogiikasta, ei heiltä missään vaiheessa kysytty, mitä hyviä tai huonoja puolia he näkevät tällaisessa pedagogiikassa. Varhaiskasvatuksen henkilökunnalla on varmasti erilaisia mielipiteitä ja käsityksiä ilmiöpohjaisen pedagogiikan hyödyistä ja miksei jopa haitoistakin, näitä näkemyksiä voisi olla mielenkiintoista selvittää. Samoin kiinnostavaa ja hyödyllistä olisi selvittää esimerkiksi havainnoimalla lasten aktiivista osallistumista ja oppimista sekä kasvattajien keinoja tukea lasten aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta. Vaikka lapsilähtöisyys ja osin myös lasten osallisuus nousivat tärkeiksi seikoiksi tämän tutkimuksen nojalla, jäi kuitenkin lasten aktiivisuus ja reflektiivisyys heidän oman oppimisensa kannalta hieman varjoon, vaikka sitä varmasti tuetaan päiväkodissa monin eri tavoin. Aihetta olisikin mielenkiintoista tutkia vielä erikseen ja eri metodein.



KUVIO 12. Ilmiöpohjaisen pedagogiikan vahvuudet ja kehittämisen kohteet Sampo-Domuksen päiväkodissa

Yllä olevaan kuvioon (kuvio 12) on koottu tutkimuksen keskeisimmät tulokset. Ilmiöpohjaisen pedagogiikan "kivijalan" elementtejä eli vahvuuksia Sampo-Domuksen päiväkodissa on käsitelty edellä jo kattavasti. Tämän tutkimuksen perusteella Sampo-Domuksen päiväkodissa ja ehkä yleensäkin varhaiskasvatuksessa voisi kehittää ilmiöpohjaisen pedagogiikan mallia. Kasvattajien tulisi tarkastella koko oppimisprosessin kaarta. Ilmiön tutkiminen lähtee usein lapsen kysymyksestä tai ihmettelystä, ja sen tulisi päättyä lapsen omaan arvioon siitä, mitä hän on oppinut sekä mahdollisesti jonkinlaiseen "tuotokseen". Prosessin ei ehkä olisi tarpeen edetä aivan yhtä kurinalaisesti kuin koulussa, mutta enemmän huomiota voisi kiinnittää erityisesti lasten aiempien tietorakenteiden selvittämiseen, heidän aktiivisuutensa ja reflektiivisyytensä tukemiseen, tiedonluomisen- ja -etsinnän tapoihin eli yleisesti ottaen siihen, mitä lapset oppivat ja millä tavoin.

Tutkimuksessa korostui yhtenä tärkeänä seikkana kasvattajien aseenteet, joihin liittyy oleellisesti sitoutumisen näkökulma. Näkisin, että ilmiöpohjaisen pedagogiikan toteutta-

minen vaatii erityisesti kasvattajatiimin sitoutumista ilmiöpohjaisiin työtapoihin ja periaatteisiin sekä yhtenäistä näkemystä niistä. Osin tähän liittyy myös tiimityö ja siihen sitoutuminen, kasvattajien tulee toimia yhdessä sovittujen periaatteiden mukaisesti. Sitoutumista vaaditaan myös näiden työtapojen kehittämiseen ja reflektointiin. Nämä seikat näen melko merkittävänä kehittämisen kohteena tutkimuksen kohteena olevassa yksikössä. Karila (2016) toteaaakin, että yksikötasolla olisi paljon mahdollisuuksia kehittää työolosuhteita, jotta työn mielekkyys ja samalla varhaiskasvatuksen laatu kohoaisivat. Tällöin tulisi panostaa esimerkiksi työkäytäntöjen kehittämishankkeisiin ja pedagogiseen johtamiseen. Lisäksi huomiota tulisi kiinnittää siihen, että nykyään lapsen oppiminen ja sen pedagoginen tukeminen tulisi olla osa varhaiskasvatuksen arkea. Tämä vaatii vielä osalta kasvattajista uuden oppimista ja omien ajattelutapojen kyseenalaistamista. Tärkeää on luoda toimintakulttuuria, jossa ammatillaiset osallistuvat työnsä kehittämiseen. (Karila 2016, 40, 43.) Tärkeää on siis luoda olosuhteet, jotka tukevat ja innostavat kasvattajia sitoutumaan työhönsä ja sen kehittämiseen. Samalla he sitoutuvat luomaan yhtenäisiä pedagogisia käytäntöjä, tässä tapauksessa ilmiöpohjaiseen pedagogiikkaan liittyen, jolloin lasten oppimisen näkökulmat tulevat huomioiduksi uuden varhaiskasvatuslain ja varhaiskasvatussuunnitelman hengessä. Osaltaan varhaiskasvatuksen ja työolojen kehittämistoiminta kaipaa resursseja, joita kaivattiin myös tutkimuksen kohteena olevassa yksikössä. Esimerkiksi sijaisten puute ja isot lapsiryhmät voivat vaarantaa pedagogisen kehittämistoiminnan, ja tähän varhaiskasvatuksen lainsäädännössä ja resursoinnissa tulisi kiinnittää enemmän huomiota.

Varhaiskasvatuksella nähdään olevan pitkäkestoisia vaikutuksia ihmisen elämässä. Varhaiskasvatuksessa lapsi omaksuu muun muassa kyvyn oppia ja työskennellä toisten kanssa. Hän saa päiväkodissa taitoja, joita tarvitaan koulussa ja elämässä yleensäkin. Tämä kaikki edellyttää kuitenkin varhaiskasvatuksen korkeaa laatua. Uudessa varhaiskasvatuslaissa korostuu pedagogiikka. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tehtävänä on muuntaa lain tavoitteita opetussuunnitelmallisempaan ja pedagogisempaan suuntaan. (Karila 2016, 19, 29, 35.) Siinä on oleellisia sisällöllisiä ja tavoitteellisia yhtymäkohtia peruskoulun opetussuunnitelmiin (Lapsen oikeus hyvään varhaiskasvatukseen uudistuksen lähtökohtana 2017). Hieman harmillista on, että ilmiöpohjaisuus on jätetty pois varhaiskasvatussuunnitelman perusteista, vaikka sitä painotetaan opetussuunnitelmissa. Ilmiöpohjainen pedagogiikka on pedagogiikkaa, joka tukee muun muassa lapsen osallisuutta, aktiivisuutta ja laaja-alaista oppimista, sen voi nähdä nimenomaan korkealaatui-

sena (varhaiskasvatuksen) pedagogiikkana. Sitä kehittämällä kiinnitetään huomiota varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan, luodaan laatua ja yhä yhtenäisempää opinpolkua päiväkodista yläkouluun ja vielä siitäkin eteenpäin. Ilmiöpohjainen oppiminen korostuu nykyään kouluissa ja näin ollen siihen tulisi kiinnittää huomiota myös varhaiskasvatuksessa. Ilmiöpohjaisen pedagogiikan kautta kasvatetaan parhaimmillaan aktiivisia, reflektiivisiä, yhteistyökykyisiä ja osallisuuteensa uskovia kansalaisia, ja tämän vuoksi se on mitä luultavammin tulevaisuuden pedagogiikkaa.

7.3 Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden tarkastelua

Eettisen sitoutuneisuuden tulisi ohjata tutkimuksen tekemistä. Tuomi ja Sarajärvi viittaavat jo 50-luvulla määriteltyihin tieteen neljään perusnormiin, jotka ovat universalismi eli väitteiden perusteleminen epäpersoonallisin kriteerein, tieteellisen tiedon julkisuus, puolueettomuus ja järjestelmällisen kritiikin vaade. Tutkimuksen tulisi lisäksi olla sisäisesti johdonmukainen sekä hyvin suunniteltu, toteutettu ja raportoitu. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 126-127.) Vaatimukset hyvälle ja eettiselle tutkimukselle eivät ole aivan vähäiset, eettisyys ja ajatukset laadukkaan tutkimuksen toteuttamisesta tulisivat olla ohjenuorana koko tutkimuksen teon ajan suunnitteluvaiheesta viimeisen lauseen kirjoittamiseen.

Tutkimuksen tekemisen aikana olen koettanut esimerkiksi pysyä tietyllä tapaa etäällä tutkimukseni kohteesta, vaikka se on osin täysin mahdotonta ja myös tarpeetontakin, kun toteutetaan toimintatutkimusta. Kuitenkin olen koettanut asettua mahdollisimman paljon niin sanotusti ulkopuoliseen asemaan, vaikka tutkimuskohteenani on oma työyksikköni. Olen koettanut jättää niin kutsutun arkitiedon tai ”sisäpiiritiedon” taakseni erityisesti analyysivaiheessa, jotta voisin juurikin perustella tutkimustulokseni ja johtopäätökseni epäpersoonallisin kriteerein. Tutkimusta tehdessä olen jättänyt taka-alalle omat henkilökohalliset intressini ja koko prosessin ajan olen tarkkaillut valintojani kriittisesti. Niin suunnittelussa kuin raportoinnissa olen koettanut olla tarkka, perustelemaan valintani, kertoa maan kuinka olen toiminut, sortumatta kuitenkaan ”jaaritteluun”. Tasapainottelu sen välillä, mitä kaikkea on tarpeen kertoa ei ole aivan yksinkertaista.

Kriittisesti olen pohtinut omista valinnoistani erityisesti jo aivan ensimmäistä valintaa eli tutkimuskohteen valitsemista. Toimintatutkimuksen yksi perusajatus on, että tutkittavien osallistaminen tutkimuksen eri vaiheissa. Tämä on toteutunut hyvin esimerkiksi siinä, että

tutkimukseen sisältyy menetelmänä esimerkiksi tulevaisuusverstaas, jossa tutkittavilla on aktiivinen ja reflektiivinen rooli. Samoin palavereissa käydyt keskustelun voi nähdä osallistavina, koetimme yhdessä pohtia aihetta ja luoda mielikuvia siitä, mitä se pitää sisällään. Mielestäni henkilökuntaa olisi kuitenkin voinut osallistaa tutkimukseen jo ennen aiheen valintaa. Heiltä olisi voinut kysyä, mitä he haluaisivat kehittää päiväkotimme toiminnassa, mitä aihetta olisi tarpeen käsitellä tutkimukseni kautta. Tämä olisi myös voinut sitouttaa heitä osallistumaan vielä aktiivisemmin tutkimuksen eri vaiheisiin, nyt koen, ettei henkilökunta ehkä täysin sitoutunut aiheeseen ja ilmiöpohjaisen pedagogiikan kehittämistyöhön. Oma roolini edellä osallistujien sitouttamisessa on toki myös tärkeä, ja koenkin, että olisin varmasti voinut ”myydä” aiheen ja ajatuksen kehittämistyöstä vielä paremmin henkilökunnalle.

Lisäksi jäin pohtimaan paljon viimeisen vaiheen osuutta tutkimuksessani eli loppuhaastatteluiden merkitystä ja antia tutkimuksen kannalta. Toisaalta ne toimivat eräänlaisena päätöksenä ja kokoavana elementtinä kevään aikana toteutetuille muille vaiheille. Silti koen, että olisin voinut muotoilla tai miettiä kysymyksiä hieman tarkemmin, jotta olisin saanut haastatteluista niin sanotusti enemmän irti. Toisaalta halusin toteuttaa melko avoimet haastattelut, ja oletin, että saisin vastauksia ja kuvauksia toiminnasta hyvin ilman lisäkysymyksiäkin. Haastattelujen anti lähinnä täydensi aiempaa aineistoa ja olinkin ehkä hieman pettynyt loppuhaastatteluiden toteutukseen omalta osaltani sekä niiden antiin tutkimuksen kannalta. Muutoin koen menetelmälliset valinnat ja niiden toteutuksen suhteellisen onnistuneiksi. Toki jälkikäteen näkee useita pieniä seikkoja, joita olisi voinut tehdä toisin, esimerkiksi tulevaisuusverstaassa olisin voinut miettiä kysymysten muotoilua vielä hieman enemmän ja ehkä myös osallistua keskusteluihin jonkin verran. Halusin kuitenkin pysytellä tutkijan roolissani hieman etäämmällä, jotten vaikuttaisi liikaa keskusteluihin ja näin ollen myös tutkimustuloksiin. Yleisesti ottaen olen kuitenkin tyytyväinen menetelmällisiin valintoihini.

Edellä mainittujen seikkojen lisäksi tutkittavien suojaa koskevat asia ovat oleellinen seikka tutkimuksen eettisyyttä tarkasteltaessa. Tutkimukseen osallistuvilla on selvitettävä tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja mahdolliset riskit. Heillä täytyy olla oikeus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, keskeyttää mukanaolonsa missä vaiheessa tahansa tai kieltää jälkikäteen itseään koskevan aineiston käyttö. Osallistujien tulisi tietää, mistä tutkimuksessa on kyse. Osallistujille ei saa aiheuttaa vahinkoa, heidän saatava jäädä yleensä nimettömiksi ja pystyttävä luottamaan siihen, että tutkimuksen yhteydessä saadut tiedot

käsittellään luottamuksellisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.) Erityisesti tutkimuksen alussa, mutta myös aina jokaisen aineistonkeruun yhteydessä selitin, että keräämääni materiaalia, kuten palaverimuistioita käytetään tutkimuksessani. Ennen tutkimuksen alkua kerroin päiväkotimme palavereissa tutkimuksestani, sen vaiheista ja tarkoituksesta henkilökunnalle ja suunnittelupäivässä kertosin asian lyhyesti vielä kerran. Kaiken aineiston käsittelin luottamuksellisesti ja anonyymisti, ja tätä korostin myös osallistujille. Ainoastaan vapaaehtoisuudesta en puhunut tutkittaville oikeastaan lainkaan. En esimerkiksi tarjonnut vaihtoehtoa olla osallistumatta kyselyyn, toisaalta en myöskään korostanut, että kaikkien täytyy vastata siihen. Suunnittelupäivä oli osa päiväkotimme toimintaa, periaatteessa jossakin määrin vapaaehtoista, mutta osallistumisen vapaaehtoisuutta ei korostettu. Vapaaehtoisuus on ehkä helposti asia, jota tutkimuksen tekijä ei helposti painota, mutta siihen olisi tässäkin tapauksessa voinut kiinnittää hieman enemmän huomiota.

Tutkimuksen luotettavuuden yhteydessä puhutaan yleensä reliabiliudesta ja validiteetista. Reliabelius tarkoittaa tulosten toistettavuutta eli kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Voidaan ajatella, että esimerkiksi kahden eri arvioijan tulisi päätyä samaan tulokseen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014, 231.) Laadullisessa tutkimuksessa tulokset ovat varmasti harvoin täysin toistettavissa, ja niin reliabiliteetin kuin validiteetin käsitteiden käyttöä voidaan kritisoida, kun tarkastellaan kvalitatiivista tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi 2013, 136). Vaikka kyseisiä käsitteitä käyttäisikään, tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä tulee kuitenkin arvioida (Hirsjärvi ym. 2014, 232).

Koen, että juurikin raportoinnin riittävä tarkkuus lisää tutkimukseni validiteettia. Olisikin ehkä parempi puhua yksinkertaisesti tutkimuksen luotettavuudesta, jota parantaa tarkka selostus tutkimuksen kaikkien vaiheiden toteuttamisesta. Esimerkiksi aineiston tuottamisen ja keräämisen olosuhteet kerrotaan selvästi ja totuudenmukaisesti, mainitaan esimerkiksi aineistonkeruuseen käytetty aika ja siihen liittyvät mahdolliset häiriötekijät. Tärkeää on kiinnittää huomiota analyysivaiheessa tapahtuneeseen luokittelun lähtökohtiin, selittää ja perustella ne. Tulosten tulkintaa tulisi myös perustella eli kertoa ja havainnollistaa, mihin päätelmät perustuvat. (Hirsjärvi ym. 2014, 232-233.)

Reliabiliteettitekijöitä on laadullisen tutkimuksen yhteydessä suhteellisen vaikea arvioida. Uskoisin kuitenkin tulosten olevan ainakin osin hyvin samat myös, jos joku muu toteuttaisi tutkimuksen samassa päiväkodissa samalle henkilökunnalle. Kuitenkaan tulok-

set eivät välttämättä olisi aivan samat ja eri päivähoiton yksikössä ne voisivat olla hyvin-kin erisuuntaiset. Tämä tutkimus ei siis välttämättä tarjoa kovin yleistettävää tietoa, vaan koskee yhtä tapausta.

Tässä tutkimuksessa on käytetty erilaisia laadullisia menetelmiä, joten menetelmällinen triangulaatio osaltaan lisää osaltaan sen validiteettia. Koin, että menetelmällisen triangulaation kautta sain tutkimukseeni leveyttä ja syvyyttä, mikä voidaan nähdä yhtenä sen tarkoituksena. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 143-144.) Eri tutkimuksen vaiheet ja menetelmät syvensivät aihetta ja täydensivät toisiaan, ja osin olin hieman hämmentynytkin siitä, kuinka pitkälti ristiriidattomia aineistot olivat. Koin myös, että saavutin aineistonkeruussa selvästi saturaatiopisteen viimeistään haastatteluiden kohdalla eli koin, että asiat alkoivat toistua ja aineistosta sai esille teoreettisesti merkittävän tuloksen (Hirsjärvi ym. 2014, 182.) Ainoa asia, jota en kysynyt tutkimuksen aikana, ja joka minulle tuli mieleen vasta haastatteluiden toteuttamisen jälkeen, on kysymys ilmiöpohjaisen pedagogiikan hyödyistä. Olisi ollut mielenkiintoista selvittää, millaisia hyötyjä (lasten kannalta) tutkittavat kokevat ilmiöpohjaisesta pedagogiikasta seuraavan. Näitä näkökulmia tutkimuksessa nousi esille hyvin vähän, vaikka muutoin tutkittavien käsitykset ja kokemukset aiheesta tulivat hyvin selville.

7.4 Ajatuksia opinnäytetyöprosessista

Opinnäytetyön tekeminen on tarjonnut itselleni runsaasti mahdollisuuksia oppia ja kehittyä ammatillisesti ja myös tutkijana. Toimintatutkimuksellinen ote on ollut sekä haaste että palkitseva tekijä tätä tutkimusta tehdessä. Kun päätin tehdä opinnäytetyöni työyhteisössä, jossa itsekin työskentelen, en kuitenkaan kokenut, että olisin voinut lähteä tekemään opinnäytetyötäni esimerkiksi vain haastatteleamalla työtovereitani. Koin tärkeänä, että he voisivat olla aktiivisesti osallisina päiväkotimme pedagogisessa kehittämistyössä, ja prosessin aikana heräisi keskustelua sekä mahdollisesti uusia ajatuksia, ideoita tai tapoja toimia. Opinnäytetyöni onkin ollut koko ajan lähellä käytännön kehittämistyötä, mikä on ollut pitkälti palkitsevaa. Erityisen opettavaista ja innostavaa oli esimerkiksi ohjata tulevaisuusverstaas päiväkotimme suunnittelupäivässä, ja tästä sain kiitoksia myös kollegoiltani. Haasteena, ja miksei samalla myös rikkautena, tutkimuksessa ovat olleet

moninaiset tutkimusmenetelmät. Toisaalta opinnäytetyö tarjosi kokemuksia erilaisten aineistojen keräämiseen ja käsittelemiseen. Toisaalta koin välillä hyvin haastavaksi eri aineistojen yhdistelemisen, vaikka aineistojen anti oli pitkälti ristiriidaton.

Koen, että opinnäytetyöni kautta henkilökunta sai osin ”äänensä kuuluviin”, he pääsivät jakamaan ajatuksiaan ja ideoitaan siitä, kuinka ilmiöpohjaista pedagogiikkaa toteutetaan tai voisi toteuttaa päiväkodissamme. Ajatus siitä, mitä ilmiöpohjainen pedagogiikka ja esimerkiksi aikuisen rooli siinä on, kirkastui ja yhtenäistyi työyhteisössämme varmasti. Henkilökunta niin sanotusti pysähtyi aiheen äärelle ja sai tilaisuuden miettiä ja reflektoida toimintaansa. Koen kuitenkin, että varsinaisessa kehittämistyössä jäätiin silti harmillisesti hieman puolitiehen. Ryhmissä toteutettiin ilmiöpohjaista pedagogiikkaa eri tavoin kevään aikana ja loppuhaastatteluiden kautta keräsin esimerkkejä tästä toiminnasta. Näitä käytännön esimerkkejä aion käyttää jonkin verran myös talon perehdyttämiskansioon kokoamassani oppaassa, jonka kokoamista jatkan työssäni. Kuten jo aiemmin pohdin, olisin kuitenkin kaivannut opasta varten sekä niin sanotusti tutkimukseni kruunuksi jonkinlaista prosessimallia, joka selventäisi, kuinka ilmiöpohjaista pedagogiikkaa toteutetaan varhaiskasvatuksessa. Mielestäni tutkimustyöni jäi ikään kuin kesken, tosin jatkan sitä osin opinnäytetyöni ulkopuolella, kun kokoan oppaan ilmiöpohjaisesta pedagogiikasta. Toisaalta on hyväksyttävä, että kaikkea ei voi saada yhden tutkimuksen aikana selvitettyä ja tutkimus etenee usein omia uriaan.

Opinnäytetyössäni en tutkinut ja reflektoinut omaa pedagogista toimintaani, kuten toimintatutkimuksessa on usein tapana tehdä. Tämä oli tietoinen valinta, mutta toisinkin olisi toki voinut toimia. Tämän opinnäytetyön ulkopuolelle jäävät siis lähes kokonaan omat antoisat kokemukseni omassa ryhmässäni, kun lähdin kokeilemaan ilmiöpohjaisen pedagogiikan toteuttamistapoja käytännössä.

Pääosin koen, että käyttämäni menetelmät ovat olleet tarkoituksenmukaisia ja palvelleet niin tutkimusta kuin myös käytännön työtä. Kuitenkin olisin voinut toteuttaa esimerkiksi viimeiset haastattelut hieman eri tavalla tai esittää erilaisia kysymyksiä, jotta olisin saanut paremmin selville sitä, millaisia vaiheita ilmiöpohjaisiin projekteihin tai toimintaan liittyy. Toisaalta voi olla niinkin, ettei ilmiöpohjaista pedagogiikkaa toteuteta yksikössä vielä niin, että toimintaa voisi kuvata jonkin mallin kautta. Uskoisinkin, että toimintatutkimukselle ja kehittämistyölle olisi vielä tarvetta, jos ja kun ilmiöpohjaista pedagogiikkaa halutaan kehittää varhaiskasvatuksessa.

LÄHTEET

Aaltola, J. & Syrjälä, L. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa Heikkinen, H., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) 1999. Siinä tutkija missä tekijä. Jyväskylä: Atena kustannus.

Alila, K. 2016. Uusi varhaiskasvatustalaki - muita lainsäädännöllisiä muutoksia -kansallinen ja kansainvälinen kehittäminen. Opetus ja kulttuuriministeriö. Luettu 3.9. 2017. https://www.avi.fi/documents/10191/7119891/1_Alila_OKM_AVI_Joensuu_20092016.pdf/d591619f-92a3-4324-9efb-d0673c08f0bb.

Alila, K., Eskelinen, M., Estola E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H-M., Polvinen, M., Laaksonen, R. & Lamberg, K. 2014. Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevan työryhmän tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12. Luettu 3.9.2017. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75258/tr12.pdf?sequence=1>.

Basturk, S. 2016. Primary Pre-Service Teachers Perspectives on Constructivism and its implementations in the Schools. Universal Journal of Educational Research 4(4), 904-912.

Bynum, G. L. 2015. Conceptions of Childhood in the Educational Philosophies of John Locke and John Dewey. Forum on Public Policy 2.

Castle, A. L. 2015. John Dewey and the Beginnings of Progressive Early Childhood Education in Hawai'i. Educational Perspectives 47, 23-27.

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. 2006. Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Postmodern Perspectives. London: RoutledgeFalmer.

Diffily, D. & Sassman, C. 2002. Project-Based Learning With Young Children. Portsmouth: Heinemann.

Dodd-Nufrio, A. T. 2011. Reggio Emilia, Maria Montessori, and John Dewey: Dispelling Teacher's Misconceptions and Understanding Theoretical Foundations. Early Childhood education 39, 235-237.

Evinsalo, K. 2017. Opas ilmiötyöskentelyyn erityisopetuksessa. Helsinki. Kehitysvammaliitto ry.

Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R & Lonka, K. 2005. Tutkiva oppiminen käytännössä. Matkaopas opettajille. Helsinki: WSOY.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen L. 2005 Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. 6.-7. painos. Porvoo. WSOY.

Hakkola, K. & Virsu, M. 2000. Entäs jos...Laulava puu ja muita tarinoita teematyöskentelystä. Tampere: Tammi.

Heikkinen, H. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa Heikkinen, H., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) 1999. Siinä tutkija missä tekijä. Jyväskylä: Atena kustannus.

Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2014. Tutki ja kirjoita. 19. painos. Helsinki. Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Horelli, L. & Kaaja, M. 2017. 10 Tulevaisuusverstaas. Luettu 9.3.2017. http://maa.aalto.fi/fi/midcom-serveattachmentguid-1e4d22e3517c354d22e11e4b6b50138f6bf6d716d71/10_tulevaisuusverstaas.pdf

Ilmiöopas. Kokemuksia ilmiöopettamisesta -opettajilta toisille. 2014. Hämeenlinnan kaupunki. Tulostettu: 29.11.2016. <http://wiki.eoppimiskeskus.fi/download/attachments/24873071/ilmioopas2013AVO2.pdf?version=1&modification-Date=1415794525000&api=v2>

Järvinen, M-L. 2011. Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa. Näkökulmia muutokseen. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.

Kananen, J. 2014. Toimintatutkimus kehittämistutkimuksen muotona. Miten kirjoitan toimintatutkimuksen opinnäytetyönä. Jyväskylä. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisu.

Karila, K. 2016. Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2016:6. Luettu 19.8.2017. http://www.oph.fi/download/176638_vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf.

Kauppila, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä. PS-kustannus.

Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä projektina. Teoksessa Heikkinen, H., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) 1999. Siinä tutkija missä tekijä. Jyväskylä: Atena kustannus.

Koskinen, S. 2017. Oppilaiden osallisuus opetuksessa. Teoksessa Kettunen, A. & Laine A. (toim.) 2017. Ilmiöt ihmeteltäviksi. Monialaisia ideoita ulkona oppimiseen. Jyväskylä. PS-kustannus.

Kronqvist, E-L. & Kumpulainen, K. 2011. Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. Helsinki. WSOYpro Oy.

Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.

Lapsen oikeus hyvään varhaiskasvatukseen uudistuksen lähtökohtana. Verkko uutinen 16.5.2017. Opetushallitus. Luettu 28.8.2017. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/varhaiskasvatus/103/0/lapsen_oikeus_hyvaan_varhaiskasvatukseen_uudistuksen_lahtokohtana

Leppiniemi, H. 2016. Ilmiö nimeltä ilmiöpohjainen oppiminen: opettajien käsityksiä ilmiöpohjaisesta oppimisesta. Tampere. Tampereen yliopisto, kasvatustieteen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.

Lonka, K., Hietajärvi, L., Hohti, R., Nuorteva, M., Rainio, A. P., Sandström, N., Vaara, L. & Westling, S. K. 2015. Ilmiölähtöisesti kohti innostavaa oppimista. Teoksessa Cantell, H. 2015. Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä. PS-kustannus.

Mykrä, N. 2017. Miksi ja miten monialaisesti ulos oppimimaan? Teoksessa Kettunen, A. & Laine A. (toim.) 2017. Ilmiöt ihmeteltäviksi. Monialaisia ideoita ulkona oppimiseen. Jyväskylä. PS-kustannus.

Norrena, J. 2015. Innostava koulun muutos. Opas laaja-alaisen osaamisen opetukseen. Jyväskylä. PS-kustannus.

Paalasmaa, J. 2016. Maailman parhaat kasvatusajatuksat. Helsinki. Into Kustannus.

Parikka-Nihti, M. & Suomela, L. 2014. Iloa ja ihmettelyä. Ympäristökasvatus varhaislapsuudessa. Jyväskylä. PS-kustannus.

Peters, R. 2015. Hanahau'oli School: Theory Meets Practice. Educational Perspectives 47 (1-2), 34-43.

Platz, D. & Arellano, J. 2011. Time Tested Early Childhood Theories and Practices. Education 132, 54-63.

Poikela, E. & Nummenmaa, A. 2002. Ongelmaperustainen oppiminen tiedon ja osaamisen tuottamisen strategiana. Teoksessa Poikela, E. (toim.) 2002. Ongelmaperustainen pedagogiikka. Tampere: Tampereen yliopistopaino Juvenes Print Oy.

Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki. Tammi.

Rauste-von Wright, M., von Wright J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. 9. painos. Helsinki. WSOY.

Rubin, A. 2017. Tulevaisuusverstaas. Topi -tulevaisuudentutkimuksen oppimateriaali. Tulevaisuuden tutkimuskeskus, Turun kauppakorkeakoulu, Turun yliopisto. Luettu 10.3.2017. <https://tulevaisuus.fi/menetelmat/skenaariotyoskentelyn-sovelluksia/osallistavat-menetelmat/tulevaisuusverstaas/>

Sammon päiväkot. Luettu 4.1.2017. <http://www.tampere.fi/sote/phoito/keskusta/sampo.htm>

Savin-Baden, M. 2003. Facilitating Problem-Based Learning. Illuminating Perspectives. Berkshire: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 7. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tutkiva oppiminen ja ilmiöpohjaisuus. 2017. OPS 2016 elämäkatsomustiedon tukimateriaalit. Luettu 7.9.2017. http://www.edu.fi/perusopetus/elamankatsomus-tieto/ops2016_tukimateriaalit/tutkiva_oppiminen_ja_ilmiopohjaisuus.

Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. 3. painos. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Uudet varhaiskasvatussuunnitelmat -Mikä muuttuu? Opetushallitus. Luettu 19.8. 2017. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/varhaiskasvatus/uudet_vasut.

Valli, R. 2015. Paperinen kyselylomake. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. 2015. Ikku-noita tutkimusmetodeihin 1. 4.painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vilkkä, H. & Airaksinen, T. 2003. Toiminnallinen opinnäytetyö. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Väkevä, L.2011. John Deweyn pedagogiikka: tekemällä oppiminen ja kasvatus vapau-teen. Teoksessa Paalasmaa, J. 2011. Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Öztürk, D. S. 2016. Is Learning Only a Cognitive Process? Or Does it Occur in a Sociocultural Environment? "Constructivism" in the Eyes of Preschool Teachers. Journal of Education and Training Studies 4 (4), 153-159

LIITTEET

Liite 1. Alkukysely

ALKUKYSELY: ILMIÖPOHJAINEN PEDAGOGIIKKA

Mitä ilmiöpohjainen pedagogiikka mielestäsi tarkoittaa?

Kuinka olet toteuttanut ilmiöpohjaista pedagogiikkaa (nykyisessä ryhmässäsi tai aiemmin)?

Kuinka lapsen aktiivista ja kokonaisvaltaista oppimista voisi tukea päiväkodissa?

Miten tutkitte ryhmässänne lasten kanssa asioita ja ilmiöitä?

TÄYTÄTHÄN LOMAKKEEN 8.2. MENNESSÄ! KIITOS VASTAUKSESTASI 😊

Liite 2. Tulevaisuusverstaan aikataulu ja kysymykset

1(2)

Suunnittelupäivä:

klo 8.30: Liisan ja Sannan alustus

klo 9.15: Hannan alustus ilmiöpohjaisuuteen

klo 9.45: Tulevaisuusverstaas, kritiikkivaihe:

- jokainen kirjaa lapuille epäkohtia, ongelmia, haasteita yms., jotka liittyvät aiheeseen.
- Laput kiinnitetään seinälle ja toisen lappuun voi vielä merkata esim. plus-san, jos on samaa mieltä (näitä plussia saa jakaa 3)
- Ryhmitellään (Hanna tekee) ongelmakohdat ja valitaan niistä tärkeimmät/oleellisimmat ja täydennetään niitä, jos tarpeen ("koostetaulu")
- vaiheen toteutukseen aikaa yhteensä 1 tunti
- post it -laput (tai muut)+kynät
- koostetaulu
- tussit

klo 10.45: Utopiavaihe/mielikuvitusvaihe:

- Pyritään ryhmissä (4-5 ryhmää) tuottamaan ongelmiin yltiöpositiivisia vastakohtia, tuotetaan unelmia ja utopioita. Millaista olisi, jos ilmiöpohjaista pedagogiikkaa voitaisiin toteuttaa ilman nykyisyyden kahleita?
- Ryhmät kirjoittavat omat ajatuksensa ylös lapuille, miten ilmiöpohjaista pedagogiikkaa parhaimmillaan toteutettaisiin. Tuotetaan aina yksi ajatus/idea lappua kohden. Tähän ryhmällä aikaa noin 30 min.
- ryhmien tuotokset laitetaan esille, ne luetaan (Hanna lukee)
- laput+ kynät

klo 11.15: lounas (puoli tuntia)

klo 11.45: Utopiavaihe jatkuu...

- ruuan jälkeen käydään antamassa kolme ääntä mielestään parhaille ideoille/ajatuksille, joita syntyi utopiavaiheessa
- kootaan tärkeimmät ajatukset ja ideat, täydennetään niitä, jos tarpeen ("koostetaulu")
- aikaa tähän noin 30 min.
- koostetaulu

klo 12.15: Tulevaisuusverstaas viimeinen vaihe, toteuttamisvaihe

- tarkastellaan valittuja ajatuksia yhdessä ja lähdetään pohtimaan, miten niitä kohden voisi edetä. Mietitään, mitkä voisivat olla ns. ensimmäiset konkreettiset askeleet kohti unelmia
- konkreettisia ideoita kirjoitetaan ylös pareittain (?) -lapuille ja ne laitetaan taas seinälle.
- Näistä äänestetään taas parhaimmat ehdotukset (kullakin 3 ääntä).

2(2)

- Äänestyksen voittaneet ehdotukset käydään läpi yhdessä niin, että lopulta ne kirjattaisiin konkreettiseksi suunnitelmaksi, kuinka ilmiöpohjaista pedagogiikkaa toteutetaan kevään aikana.
- aikaa kokonaisuudessaan 1h 15 min.
- laput+kynät
- koostetaulu

Liite 3. Esimerkki aineiston luokittelusta

1(2)

ALKUP. ILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS
<p>"Sovimme aamupiirillä ohjelmasta. Nyt aloitettu lasten kokoukset."</p> <p>"Lapset suunnittelivat miten vietämme ystävän-päivää."</p> <p>"Lasten kokoukset."</p> <p>"Lasten suunnitelmat toteen."</p> <p>"...yhdessä suunnittelua ja tekemistä."</p> <p>"Lasten kanssa suunnitelleet ohjelmaa."</p> <p>"Ohjelma suunnitellaan yhdessä lasten kanssa viikottain/päivittäin."</p>	LAPSI TOIMINNAN SUUNNITTELIJANA
<p>"Lapset saavat toimia, tehdä/kokeilla asioita itse..."</p> <p>"Aloittamalla lasten kanssa juttuja, jotka etenevät lasten tekemisellä."</p> <p>"...annan lasten toteuttaa itse."</p> <p>"Lapset kehittävät asiaa/ aihetta eteenpäin itse."</p> <p>"Aikuinen antaa ns. avaimet, lapsi itse havaitsee ja oivaltaa."</p> <p>"Lapsen oma arviointi oppimisesta -kysely, mind map."</p>	LAPSI ITSE TOIMIJANA
<p>"Lapsesta lähtevän toiminnan avulla kannustamme lasta myös poistumaan omalta mukavuusalueeltaan, kokeilemaan rohkeasti, onnistumaan, oppimaan virheistä, epäonnistumaan."</p> <p>"Annetaan lapsen huomata-oivaltaa-kokeilla-auttaa-tehdä itse."</p> <p>"Täytyy saada kokeilla, tutkia, ihmetellä, erehtyä rauhassa, kysyä, oppia rauhassa itse ajattelemaan."</p>	LAPSI ONGELMANRATKAISIJANA
<p>"Tehdään mitä tai miten lapset haluavat."</p> <p>"Lapset saavat toimia omien mieltymystensä mukaan."</p>	LASTEN EHDOILLA TOIMIMINEN
<p>"Lapset otetaan mukaan rakentamaan oppimisympäristöä."</p> <p>"Lapset rakentavat itse oppimisympäristöään."</p> <p>"Lasten kanssa rakennettu ympäristö."</p> <p>"Mielenkiinnon kohteet näkyviksi, esim. seinälle lasten töiden esille laitto."</p> <p>"Lasten omat valinnat ympäristössä, esim. uloslähtö vai leikki sisällä."</p> <p>"Tavarat ja materiaalit tulee olla lasten saatavilla Osallistava ja yhteisöllinen sosiaalinen ympäristö."</p>	LAPSILÄHTÖINEN TOIMINTAYMPÄRISTÖ

PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
Käsiteltävät aihealueet lapsilta Lasten mielenkiinnonkohteet suunnittelun perusta Lasten ehdotusten huomioiminen	LASTEN KIINNOSTUKSEN KOHTEIDEN HUOMIOIMINEN	TOIMINNAN LAPSIÄHTÖISYYS	ILMIÖPOHJAISEN PEDAGOGIIKAN PERUSTA
Lapsi toiminnan suunnittelijana Lapsi itse toimijana Lasten ehdoilla toimiminen Lapsi ongelmanratkaisijana Lapsilähtöinen toimintaympäristö	LAPSI AKTIIVISENA TOIMIJANA		
Sama aihe näkyy eri toiminnoissa Teematyöskentely Teemaoppiminen	SAMA AIHE NÄKYY ERI TOIMINNOISSA	TEEMOJEN JA AIHEALUEIDEN PARISSA TOIMIMINEN	
Erilaiset pienryhmät kiinnostusten tai iän mukaan Toiminta saa ”rönsyillä” pienryhmissä Pienryhmien suunnittelu tärkeää	PIENRYHMISSÄ TOIMIMINEN		

Liite 4. Palaveriaineiston analyysiesimerkki

1 KÄSITYKSIÄ ILMIÖPOHJAISUUDESTA

LAPSILÄHTÖISYYS

Lasten kiinnostuksenkohteiden huomioiminen

Lapsilta tulee ideoita

Mielenkiinnon kohteet näkyviksi, esim. seinälle

Lapset ilmiön alkuunpanijoina

Lapset aktiivisina toimijoina

Lapsi tutkija ja oppija

Ihmettelijä

Lapset kehittävät asiaa/ aihetta eteenpäin itse

Aikuinen antaa ns. avaimet, lapsi itse havaitsee ja oivaltaa

Lapsen oma arviointi oppimisesta -kysely, mind map

Lapset suunnittelevat yhdessä aikuisen kanssa lasten kokouksissa

Ns. lasten palaverit, mietitään ja suunnitellaan mitä tehdään

Yhdessä lasten kanssa suunnitellaan lasten kokouksissa

Mietitään ja pohditaan yhdessä lasten kanssa, mikä kiinnostaa

Päivittäistä suunnittelua lasten kanssa

Lapsille voi konkretisoida aiheita ja vaihtoehtoja esim. kuvin

Lapset otetaan mukaan rakentamaan oppimisympäristöä

Lasten kanssa rakennettu ympäristö

Lasten töiden esille laitto

Lasten omat valinnat ympäristössä, esim. uloslähtö

vai leikki sisällä

Tavarat ja materiaalit tulee olla lasten saatavilla